UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació

Any XXXVI, Desembre 2011, Tarragona.

Departament de Pedagogia

Director
Dr. Gabriel Comes Nolla

Secretària
Dra. Carme Garcia Yeste

Vocals
Dr. Xavier Ferré Trill
Dr. Luís Marqués Molías
Dra. Mª del Carmen Pérez Ramírez

Consell de redacció
Sra. Cinta Cort Ardèvol
Sra. Gabriela Sánchez Rodríguez

Maquetació
Sr. Sergio Pasamontes García

Comité editorial
Dra. Carme Borbonès Brescó
Dr. Ángel-Pío González Soto
Dra. Joana Noguera Arrom
Dr. Luis F. Valero Iglesias

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute & Graduate School of Education
Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum
Arizona State University

Dr. Octavi Fullat i Genís
catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Salomó Marqués
Departament de Pedagogía
Universitat de Girona

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Revista UT está indexada a:
- Dialnet
- Latindex Catálogo
- DICE
- CBUC

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.cat
A/e: sdpeda@urv.cat

Producció:
Bou Impressors
www.grupbou.com

Imprimeix:
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

BY NC ND

Versió electrònica: http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/

Sumari

ARTICLES

Elaboració, aplicació i anàlisi d'un protocol d'avaluació de la transferència de la formació contínua del professorat. Estudi avaluatiu **7**

Marc Sampé Compte

Els grups interactius en les comunitats d'aprenentatge: una pràctica d'èxit per a la superació del fracàs escolar **27**

Noemí Martín Casabona i Joan Cabré Olivé

Mobile Learning: aproximación conceptual y prácticas colaborativas emergentes **43**

Mar Camacho Martí

Structured Multisensory Techniques in Reading and Learning Patterns - Some Considerations **51**

Ruth Falzon, Colin Calleja i Carmen Muscat

Educar para ser hoy. Una perspectiva de educación diferente y creativa **73**

M. Concepció Torres Sabaté

RECENSIONS

Jordi Monés (2011) La pedagogia catalana al segle xx. Els seus referents. Lleida. Ed. Pagès/ IEC. 544pp. **85**

Xavier Ferré Trill

Salvador Giner (coord.): Teoría sociológica moderna, Ed. Ariel, Barcelona, 2011, 678pp. **89**

Xavier Ferré Trill

INVESTIGACIONS

Formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació i professorat universitari **95**

Investigador principal: Dra. Lídia Puigvert i Mallart

PERARES. Public Engagement with Research and Research Engagement with Society **99**
Investigador principal: Dr. Henk Mulder

Llista d'avaluadors/es dels articles durant el 2011 **101**

Normas de publicación de los artículos **102**

Normes de publicació dels articles **105**

Publishing criteria for articles **108**

Boletín de suscripción **111**

Butlletí d'inscripció **112**

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 7-25
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Elaboració, aplicació i anàlisi d'un protocol d'avaluació de la transferència de la formació contínua del professorat. Estudi avaluatiu

Marc Sampé Compte[a]

Rebut: 10/11/2011 Acceptat: 23/11/2011

Resum

L'avaluació de la formació és un element clau que permet als centres educatius comprovar la seva trajectòria i plantejar-se unes línies d'actuació, a més de millorar, si s'escau, el Pla de Formació de Centre.

A partir d'aquesta afirmació, la finalitat del projecte neix de la creació d'un protocol per avaluar la transferència amb diferents instruments de recollida d'informació (previs al procés, durant, al final i de forma diferida) a diversos destinataris (serveis educatius, equip directiu, formadors i professorat); la seva validació en dos centres educatius (d'àmbit urbà i d'àmbit rural) i el seu posterior anàlisi per comprovar, per una part, la seva validesa i, per l'altra, els resultats obtinguts en cada centre.

Fruit de la cerca documental i de les entrevistes realitzades a experts, s'han identificat dues vessants a l'hora d'avaluar la transferència: els resultats (grau d'aplicació de la formació al lloc de treball) i els factors que afecten la transferència (condicions dels participants, temporalització, lloc de treball...) que en faciliten o en dificulten els propis resultats.

Paraules clau: Formació contínua, avaluació, transferència.

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Creation, implementation and analysis of a protocol for evaluating the transference of teachers' permanent training. Evaluative study

Abstract

The evaluation of teachers' training is a key element that allows the educative centers to test their experience and to consider some lines of action, as well as to improve, when necessary, the Training Program of the Center.

The aim of this project arises from the creation of a protocol to evaluate the transference of teachers' training. For this program we count on different sources to collect information (before, during, at the end of the process and with prerecorded form), addressed to different users (Educative Services, Executive Team, trainers and teachers); the validation of the project in two different educative centers (urban area and rural area) and its later analysis to test its validity and the results obtained in each center.

It has been identified two different tendencies to evaluate the transference: the results (grade of application of the training in the classroom) and the factors that affect the transference (the conditions of the users, timing, environment...) which influence the final results. Once the protocol has been analyzed in all its phases, we could reach conclusions and results.

Key words: Continuing education, evaluation, transference

Introducció

En aquest article es presenta la investigació *Elaboració, aplicació i anàlisi d'un protocol d'avaluació de la transferència de formació contínua del professorat. Estudi avaluatiu.*

Un dels principals objectius que s'esmenta dintre del Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010, és el d'avançar cap a una major exigència en el compromís d'aplicar a la pràctica docent i a la gestió dels centres el que s'aprèn a les activitats de formació (Generalitat de Catalunya, 2005). Es tracta d'impulsar en els centres l'anàlisi de la incidència de la formació com un element clau del seu projecte estratègic, implantant així la cultura de l'avaluació en la formació contínua més enllà de la cultura de l'assistència i la meritació.

En aquest context, l'avaluació de la formació es converteix en un element primordial en mans dels centres per comprovar si la seva trajectòria és l'adient, perquè aquests es replantegin el que estan duent a terme i estableixin unes directius i unes pautes de cara a les actuacions futures.

Concretament, en aquesta recerca s'ha dut a terme una avaluació de la transferència de la formació contínua en dos centres públics de Catalunya, la qual cosa ha permès,

tant obtenir dades sobre l'efectivitat d'aquesta formació, com incrementar el coneixement sobre l'avaluació de la transferència i estimular el desenvolupament de metodologies adients per a realitzar properes avaluacions.

Marc conceptual

La formació contínua es defineix com aquella formació que rep una persona un cop a finalitzat la seva formació inicial en una professió, amb la finalitat d'ampliar o perfeccionar les competències professionals i és una de les millors estratègies amb què compten les persones i les organitzacions per fer fronts als constants canvis que es produeixen en el sí de l'anomenada societat del coneixement (Pineda i Sarramona, 2006:706).

Amb la finalitat de millorar el funcionament de l'organització, la formació contínua és essencial per tal de capacitar els seus empleats a l'hora d'afrontar noves situacions, ja que permet augmentar les seves competències, alhora que facilita la seva adaptació als canvis.

La formació és una peça fonamental per augmentar la competitivitat dels treballadors, així com l'increment inherent de coneixements i qualificació professional que aportarà una major competitivitat a l'organització (Institut per al desenvolupament de la formació i l'ocupació, 2007).

D'acord amb Moreno (2009), en l'àmbit de les organitzacions, l'avaluació de la formació continua té com a finalitat establir el grau en que la formació ha fet front a les seves necessitats, per tal d'orientar la presa de decisions i establir les millores pertinents.

Segons Pineda (2002:250) l'avaluació de la formació contínua s'entén com l'anàlisi del valor total d'un sistema o d'una acció formativa en temes tant socials com econòmics, per tal d'obtenir informació sobre l'assoliment dels seus objectius i sobre el cost/benefici global de la formació.

L'avaluació té tres funcions bàsiques que justifiquen la seva presència en les organitzacions (Moreno, 2009:36):

- Una funció pedagògica. Consisteix en verificar el procés de consecució dels objectius per a millorar la pròpia formació.
- Una funció social. Es tracta de certificar l'adquisició d'uns aprenentatges per part dels participants.
- Una funció econòmica. Centrada en identificar els beneficis i la rendibilitat que la formació genera en l'organització.

Kirkpatrick és un dels autors més representatius quan es parla d'avaluació de la formació i és el creador del conegut *Model basat en els 4 nivells* (1999:19-24):

- Nivell 1: Reacció. Es refereix a la reacció que tenen els participants respecte a l'acció formativa; és a dir, el grau de satisfacció.
- Nivell 2: Aprenentatges. Es refereix a la quantitat de canvis que es produeixen en els participants a nivell de coneixements, habilitats, destreses i actituds, és a dir, l'aprofitament.
- Nivell 3: Comportaments. Fa referència a la transferència de les noves conductes que els participants activen en el seu lloc de treball, un cop finalitzada la formació.
- Nivell 4: Resultats. Es centra en l'impacte i l'efectivitat de la formació en l'organització o entitat.

Els quatre nivells representen una seqüència de formes d'avaluar accions formatives. Cada nivell és important i té un impacte sobre el següent.

Kirkpatrick i Kirkpatrick, apunten que "segons s'avança d'un nivell a un altre, el procés és fa més difícil i comporta més temps, però també proporciona informació més valuosa" (2007:43). Per aquesta raó, no s'ha de passar per alt cap nivell per arribar a aquell que la persona formadora consideri més important.

Amb l'aparició del model de Kirkpatrick el tercer nivell, és a dir, la transferència de la formació contínua, va començar a guanyar importància en el terreny avaluatiu.

Segons Moreno, els autors Baldwin i Ford van definir la transferència de la formació com "l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds apreses durant la formació al lloc de treball i el consegüent manteniment en un cert període de temps" (2009:63).

Amb la finalitat de poder garantir el procés de la transferència en la formació contínua, és a dir, l'aplicació dels aprenentatges apresos durant l'activitat formativa, els autors Broad i Newstrom (2000) proposen un model per tal de conceptualitzar i classificar les diferents estratègies. Dit model es basa en una matriu dels moments clau de la formació (abans, durant i després) i els agents clau que hi intervenen (superior del participant, el formador i el participant).

Estat de la qüestió

Tal i com s'ha comentat en el marc conceptual, avui en dia la formació contínua s'ha convertit en una de les més importants estratègies de desenvolupament de les persones i de les organitzacions.

L'avaluació de la transferència es centra en detectar tots els canvis que es produeixen en el lloc de treball com a conseqüència de la formació. Encara que la transferència és allò que tota activitat formativa hauria de perseguir, el seu assoliment no sempre està garantit i a vegades no és fàcil; de manera que moltes accions formatives no arriben a traduir-se mai en canvis en l'activitat laboral dels participants (Moreno, 2009).

La recerca científica sobre l'avaluació de la transferència de la formació contínua a les organitzacions no ha estat gaire prolífica en el context educatiu, ja que el procés avaluador és molt dificultós en aquesta àrea. Segons Imbernon (2007), existeixen molts obstacles que gairebé impedeixen la transferència de coneixements, habilitats i actituds apresos durant la formació per part dels docents a l'aula, com són la falta de coordinació, seguiment i avaluació per part dels responsables de la formació o de l'equip directiu, la manca de pressupost per a la formació autònoma dels centres, els horaris fóra del període lectiu... entre altres.

Existeixen però, alguns treballs descriptius sobre l'avaluació de la formació contínua i altres sobre l'avaluació de programes, centres i professorat. Tot i això, aquests estudis són molt amplis i no prenen com a referent la formació dintre de les organitzacions, sinó el sistema educatiu formal, sense esmentar l'avaluació de la transferència.

Objectius

L'objectiu general de la investigació és realitzar una avaluació de la transferència de la formació contínua en dos assessoraments a centre que permeti identificar el grau d'aplicació de la formació al lloc de treball i la validesa dels instruments de recollida d'informació utilitzats.

Els objectius específics són els següents:

- Dissenyar un protocol d'avaluació de la transferència de la formació contínua per a un assessorament a centre.
- Crear els instruments, les tècniques i els procediments que es corresponen al protocol d'avaluació de la transferència.
- Aplicar el protocol de la transferència dissenyat i avaluar l'aplicació al lloc de treball de la formació adquirida pel professorat que ha assistit a l'assessorament.
- Establir les diferències i els factors que afecten l'aplicació al lloc de treball de la formació contínua entre l'àmbit urbà i el rural.
- Analitzar la utilitat del protocol d'avaluació de la transferència dissenyat i fer propostes de millora.

Les preguntes d'investigació són les següents:

- Quins són els elements bàsics d'un protocol efectiu per avaluar la transferència, contextualitzat a l'àmbit de la formació contínua per al professorat de centres educatius de Catalunya?
- La predisposició per part dels docents al rebre una acció formativa potencia la transferència de coneixements al lloc de treball?

- Quines estratègies d'avaluació de la transferència són més útils?
- Quines diferències és poden establir entre l'àmbit rural i l'àmbit urbà en quant a l'avaluació de la transferència?
- Quines propostes de millora s'han de definir per tal que el protocol per avaluar la transferència en la formació contínua sigui òptim?

Metodologia

L'estudi està situat en el paradigma sociocrític, ja que la recerca s'orienta vers l'acció, vers la resolució crítica de problemes i vers la capacitació dels subjectes per millorar les condicions de l'emancipació individual i social (Arnal, 1997).

Tenint en compte els objectius proposats, la modalitat d'investigació té un plantejament metodològic d'investigació avaluativa.

La metodologia utilitzada és de tipus mixta, ja que s'aborda l'objecte d'estudi mitjançant mètodes quantitatius i qualitatius. La disposició de mètodes es realitza de forma combinada i de manera seqüencial, així cadascun d'ells s'adapta a la naturalesa de la informació que es pretén obtenir, per tal d'optimitzar els resultats de la recerca.

Mostra

Per poder dur a terme l'estudi, la mostra ha estat escollida per accessibilitat i comoditat a l'hora d'aconseguir el primer contacte amb el centre educatiu i la predisposició per part de l'equip directiu, dels formadors i del professorat assistent a l'assessorament a l'hora d'aplicar el protocol de la transferència. És a dir, s'ha aplicat un mostreig causal.

Els centres elegits han estat l'Escola A, situada a la ciutat de Tarragona i la Zona Escolar Rural (ZER) B, que comprèn tres pobles de la comarca de la Terra Alta. L'Escola 1 és d'una sola línia i de titularitat pública, comprèn l'educació infantil i l'educació primària i té un total de 132 alumnes. La ZER B està conformada per tres escoles d'una sola línia i també de titularitat pública, comprenen l'educació infantil i l'educació primària i sumen entre les tres un total de 118 alumnes.

Fases de la recerca

La recerca està dividida en tres fases que giren entorn del procés d'aplicació del protocol d'avaluació de la transferència, i una quarta que tractarà de veure'n la validesa i aplicabilitat futura:

- Fase 1. Planificació de l'avaluació: El disseny d'un protocol de la transferència.

- Fase 2. Aplicació del protocol: L'avaluació de la transferència de la formació contínua en dos assessoraments a centre de diferents centres educatius.
- Fase 3. Anàlisi de l'aplicació del protocol: La identificació d'estratègies per avaluar la transferència.
- Fase 4. Avaluació del protocol. Anàlisi del protocol d'avaluació de la transferència i propostes de millora.

La primera fase consisteix en el disseny del protocol d'avaluació de la transferència i contempla la recollida i anàlisi d'informació per la construcció d'un marc teòric, així com l'elaboració del propi protocol.

La segona fase es basa en l'avaluació de la transferència de la formació en els dos centres educatius escollits a la mostra i consisteix en l'aplicació pilot del protocol de transferència dissenyat.

Durant la tercera fase de recerca s'analitzaran els resultats de l'avaluació de la transferència per veure en quin grau els assistents a la formació, tant els de l'Escola A com els de la ZER B, han aplicat els aprenentatges adquirits a l'aula, és a dir, durant el dia a dia en el seu desenvolupament professional.

La quarta i última fase de la investigació suposa fer un anàlisi de la utilitat del protocol d'avaluació de la transferència dissenyat i realitzar propostes de millora del mateix, així com orientacions per a la seva aplicació.

Fase 1: Planificació de l'avaluació

En aquesta primera fase la investigació es centra en l'exploració teòrica sobre l'avaluació de la transferència de la formació contínua, amb l'objectiu d'identificar l'estructura del model o protocol de transferència a dissenyar. A partir d'aquest objectiu, s'han emprat dues tècniques de recollida d'informació: la cerca documental i l'entrevista a experts. Per fer-ho, s'ha utilitzat com a base la següent taula de variables pròpies dels models d'avaluació de la transferència (Moreno, 2009):

Objecte	Variables	Tècniques de recollida d'informació	
		Cerca documental	Entrevista a experts
Models d'avaluació de la transferència	Dimensions de la transferència a avaluar.	X	X
	Instruments i tècniques d'avaluació de la transferència.	X	X
	Agents d'avaluació de la transferència.	X	X
	Moments d'avaluació de la transferència.	X	X
	Mecanismes de difusió dels resultats de la transferència.	X	X
	Elements que dificulten l'avaluació de la transferència.	X	X
	Estratègies que faciliten l'avaluació de la transferència.	X	X

Per dur a terme la cerca documental s'han seguit dues etapes (Mateo i Vidal, 1997):

- Etapa de consulta documental: en la qual s'ha revisat tot tipus de documents generals que tracten sobre la temàtica objecte d'estudi amb la finalitat de familiaritzar-s'hi. Primerament, amb una cerca del material bibliogràfic disponible sobre formació contínua, avaluació de la formació contínua i avaluació de la transferència i, posteriorment, mitjançant la revisió de documents disponibles a les bases de dades educatives: ERIC, EURYCIDE, I-CERC@DOR i RECERCAT.
- Etapa de contrast de la informació: en la qual s'ha consultat a tres professionals en l'àmbit de la formació de l'ICE de la Universitat Rovira i Virgili sobre la validesa i adequació de les fonts documentals i la informació obtinguda.

Al mateix temps que s'ha realitzat la cerca documental i s'ha començat a redactar el marc conceptual. També s'ha dissenyat i dut a terme tres entrevistes a experts en l'avaluació de la formació per tal de dissenyar el protocol de transferència. El tipus de mostreig és intencional, ja que els agents seleccionats són formadors de l'Institut de Ciències de l'Educació amb experiència en formació i que poden aportar informació valuosa per a la recerca.

Les entrevistes són de caràcter semi-estructurat i el guió de l'entrevista ha estat basat en les variables exposades anteriorment.

Fruit de la cerca documental i de les entrevistes s'han identificat dues vessants a l'hora d'avaluar la transferència, que no s'especifiquen en el marc conceptual: els resultats (grau d'aplicació de la formació al lloc de treball) i els factors que afecten la transferència (condicions dels participants, temporalització, lloc de treball...) que en faciliten o en dificulten els propis resultats.

A partir d'aquí, s'han definit un seguit de variables que s'hauran de tenir en compte per elaborar el protocol de transferència:

En relació als resultats de la transferència:

- La millora de les competències implicades en l'acció formativa.
- La millora de les pràctiques professionals associades a l'acció formativa.
- El canvi generat en el lloc de treball a partir de la participació en una acció formativa.

En relació als factors que afecten la transferència:

- Condicions de l'organització (incentius, estratègies d'acompanyament...).

- Condicions del lloc de treball (oportunitats d'aplicació, grau d'autonomia, clima laboral, suport dels companys, suport dels superiors...).
- Condicions dels participants (motivació, grau de compromís, capacitats i habilitats, expectatives d'èxit...).
- Condicions de la formació (grau de concreció dels objectius, combinació teòrico-pràctica, grau de satisfacció de la formació, grau d'assoliment dels objectius...).

El protocol elaborat consta d'una part més explicativa, que consisteix en una introducció i repartiment de tasques a l'hora d'avaluar la transferència, i una altra part amb els instruments necessaris per fer-ho. El disseny és més aviat quantitatiu, format per diferents qüestionaris, però la majoria de la informació que es recull té caràcter qualitatiu.

Fase 2: Aplicació del protocol

Aquesta segona fase consisteix en l'aplicació del protocol d'avaluació de la transferència directament als centres educatius anteriorment esmentats.

El protocol està dividit en quatre fases: prèvia, durant, immediata i diferida. Prenent com a guia el model dels autors Broad i Newstrom (2000) citats al marc conceptual, i com a base fonamental la matriu sobre els moments clau de la formació i els agents clau que intervenen, en cada fase hi ha especificades les tasques que haurien de fer tant els Serveis Educatius, l'equip responsable de la formació, és a dir, l'equip directiu, les persones formadores i, per últim, els professors assistents a la formació.

La **fase prèvia** és la més llarga i costosa, en la qual s'han d'establir i concretar els objectius que es volen aconseguir mitjançant la formació, sempre d'acord amb les línies de treball del centre. També s'han d'establir uns indicadors de mesura d'aquests canvis per poder-los avaluar a l'inici i al finalitzar l'assessorament, tant de forma immediata com diferida.

L'objectiu de la **fase de durant**, és la revisió i adequació dels continguts, del plantejament metodològic i de les estratègies de treball.

La **fase imediata**, serveix per concretar amb evidències les transferències que s'han realitzat durant tot el procés de la formació i marcar unes línies de treball a seguir per tal de consolidar-les dintre de l'organització.

Per últim, la **fase diferida**, on transcorregut el temps pactat en la temporalització dels objectius, no més d'un any després de l'acció formativa, s'han de mesurar els indicadors que evidencien si els canvis i millores produïdes han perdurat al llarg del temps.

Les accions formatives seleccionades per dur a terme l'aplicació del protocol d'avaluació de la transferència han estat dos assessoraments de 30 hores de durada, inclosos dintre del Pla de Formació dels respectius centres educatius. El de l'Escola A porta per títol *Aprendre i ensenyar amb les TAC* i el de la ZER B s'anomena *Recursos TAC a l'aula*.

Per poder comprendre millor a qui van dirigits els instruments d'avaluació que formen part del protocol d'avaluació de la transferència i en quina fase del procés s'han realitzat, s'ha construït la següent taula:

Agent que intervé	Fase			
	Prèvia	Durant	Immediata	Diferida
Serveis educatius	Carta de compromís de formació			
Equip directiu / Responsable de formació	Formulari d'objectius i indicadors		Informe final de formació	Transferència diferida
Persones formadores		Bloc de notes de la persona formadora	Recull final d'evidències del formador/a	
Professors / participants		Portafoli dels professors / participants	Qüestionari final dels professors / participants	Transferència diferida dels assistents

Fase 3: Anàlisi de l'aplicació del protocol d'avaluació de la transferència

Per analitzar els resultats obtinguts en l'aplicació del protocol d'avaluació de la transferència, s'avançarà fase per fase, per tal de veure els canvis produïts des d'abans de la formació, just acabar-la i després d'un cert temps.

Fase prèvia

a) Carta de compromís de formació

Els Serveis Educatius són els encarregats d'acompanyar als responsables de la formació de centre en el procés d'elaboració del pla de formació, així com en el seu seguiment i en implementacions derivades de les mateixes. A més, han de facilitar al centre les persones formadores idònies per tal de cobrir les seves necessitats i vetllar en tot moment per tal de garantir la qualitat del procés formatiu. Per aquesta raó, facilitaran al centre i a la persona formadora un document de compromís on hi hauran especificades les responsabilitats de tots els agents que intervenen en qualsevol assessorament de centre.

b) Formulari d'objectius i indicadors

El centre que realitza la demanda formativa ha d'identificar els coneixements, les expectatives i la pràctica realitzada que té com a centre en quan a la temàtica de formació; i concretar els objectius de transferència que es pretenen assolir, així com els indicadors que podran ajudar a mesurar la seva consecució. Aquest procés s'ha de fer amb estreta col·laboració amb la persona formadora i s'han d'avaluar els indicadors per tenir un punt de partida.

Els objectius de transferència han de ser molt concrets, per tal que la seva consecució sigui assolible i mesurable mitjançant els indicadors que prèviament s'hauran definit, i han d'anar amb la mateixa línia que el Pla de Formació de Centre; és a dir, han de ser específics tenint en compte el context i les característiques de l'organització.

Fase durant la formació

c) Bloc de notes de la persona formadora

Les persones formadores han de donar orientacions i pautes de canvi als professors/participants, tant individuals com col·lectives, tot conscienciant-los sobre la necessitat de realitzar activitats que propiciïn aquesta millora a nivell de centre. A més, han d'anotar sessió a sessió totes les evidències d'accions que impulsin la transferència de la formació al seu lloc de treball.

d) Portafoli dels professors / participants

Els professors participants han d'aplicar a l'aula i/o cicle/departament les noves estratègies, habilitats i conductes apreses durant l'assessorament, és a dir, fer petits canvis en busca de la millora col·lectiva i deixar constància d'aquests per tal de veure l'evolució que es produeix a nivell de centre.

Fase immediata

e) Recull final d'evidències del formador/a

Les persones formadores han de lliurar a l'equip directiu/responsable de formació totes les notes preses durant l'assessorament en un recull final on hi hagin evidències que hi ha hagut transferència durant el procés formatiu, a més d'una còpia de tot el material facilitat als professors/participants.

f) Qüestionari final dels professors / participants

Els professors participants han d'aplicar al lloc de treball els diferents coneixements, destreses i actituds assimilats durant l'assessorament i veure, mitjançant el portafoli, la seva evolució des de l'inici de la formació fins al moment en que es troba

l'assessorament; tot proposant amb col·laboració amb l'equip directiu/responsable de formació, les futures línies de treball.

g) Informe final de formació

L'equip directiu és l'encarregat d'evidenciar la transferència ja assolida mitjançant els indicadors establerts a la fase prèvia, per tal de veure quin nivell d'obtenció hi ha just acabat l'assessorament i poder comparar-ho, més avant, amb l'avaluació diferida. També és l'encarregat de fer la redacció d'un informe final de formació a partir de les dades extretes del bloc de notes del formador, així com del portafoli dels professors/participants.

Fase diferida

h) Transferència diferida:

Un cop passats uns mesos des de la finalització de l'activitat formativa, l'equip directiu és l'encarregat de tornar a avaluar els indicadors de transferència per veure si s'han produït canvis en aquest aspecte.

i) Transferència diferida dels assistents:

Serà el propi equip directiu qui passarà un instrument de recollida de dades als professors/assistents a la formació, no menys d'un any des de la finalització de l'assessorament, per comprovar el grau d'incidència de la formació en termes de millora i canvi.

Fase 4: Avaluació del protocol

Per tal de dur a terme l'avaluació del protocol de transferència, és a dir, donar-li validesa i credibilitat, s'ha realitzat una entrevista a ambdós formadors dels respectius assessoraments avaluats, a l'Escola Saavedra i a la ZER Terra Alta Nord.

Resultats i conclusions

Per poder realitzar la discussió de resultats i les conclusions del projecte, s'ha dividit aquest apartat en diferents blocs, amb la finalitat de donar resposta a les preguntes d'investigació i a tots els interrogants que han anat sortit al llarg de la recerca.

Elements bàsics d'un protocol d'avaluació de la transferència

A partir de la cerca documental i de les entrevistes a experts en formació de l'Institut de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili, s'han identificat els elements clau que ha de tenir un protocol d'avaluació de la transferència per tal de poder avaluar els resultats i controlar els factors que afecten tot el procés.

En quant a les fases del protocol, la investigació està basada en el model dels 4 nivells de Donald Kirkpatrick (1999), que el Departament d'Educació havia adaptat prèviament per tal de poder avaluar la transferència a tots els assessoraments a centre en el curs passat 2010/2011.

Segons els formadors, tant de l'Escola A com de la ZER B, les fases del protocol d'avaluació són les adequades, per tal de crear des d'un bon principi un clima positiu en la formació i un compromís entre tots els agents que intervindran en el procés.

Els instruments creats estan basats a partir del document *Transferència de la formació en centre*, editat pels diferents Instituts de Ciències de l'Educació d'algunes universitats de Catalunya (UAB, UB, UdL, UdG i URV) i van ser revisats diverses vegades pels experts en formació de l'ICE de la URV.

Pel que fa a aquests instruments, a mesura que ha anat avançant la investigació i amb les recomanacions de les persones formadores i de l'experiència adquirida, que demostren que actualment el món educatiu al nostre país està travessant una greu crisi i el professorat està sobrecarregat de feina, així com les persones formadores, seria important poder establir uns instruments imprescindibles i totalment necessaris per a tots els centres educatius per poder avaluar la transferència i uns altres que, els centres que disposin de més temps o d'un equip directiu més predisposat, avaluïn la transferència d'una manera òptima.

Per tant, el protocol de la transferència ha d'incorporar la següent taula:

- Els imprescindibles són aquells que s'han de passar de forma obligatòria per tal de poder avaluar la transferència i marcar unes pautes de treball.
- Els complementaris són aquells que ajudaran a que la transferència sigui òptima però no són absolutament necessaris.
-

INSTRUMENT	**FASE**			
	PRÈVIA	DURANT	IMMEDIATA	DIFERIDA
A. CARTA DE COMPROMÍS DE FORMACIÓ	complementari			
B. FORMULARI D'OBJECTIUSI INDICADORS	**imprescindible**			
C. BLOC DE NOTES DEL FORMADOR		complementari		

D. PORTAFOLI DELS PROFESSORS/PARTICIPANTS		complementari		
E. RECULL FINAL D'EVIDÈNCIES DEL FORMADOR			complementari	
F. QÜESTIONARI FINAL DELS PROFESSORS/PARTICIPANTS			complementari	
G.INFORME FINAL DE FORMACIÓ			**imprescindible**	
H. TRANSFERÈNCIA DIFERIDA (INDICADORS)				**imprescindible**
I. TRANSFERÈNCIA DIFERIDA DELS ASSISTENTS				complementari

Factors que afecten la transferència

Pel que fa als factors que afecten la transferència, s'han identificat durant la l'elaboració del marc teòric i la posterior construcció del protocol d'avaluació de la transferència, així com s'han anat corroborant al llarg de la investigació. Els factors estan dividits en quatre apartats, depenent de l'agent al qual afecta:

- Condicions de l'organització

Ambdós centres educatius han tingut, des del primer dia, una visió positiva sobre la formació. El fet de formar al professorat suposa una millora de la qualitat del servei que s'ofereix als alumnes i a tota la comunitat educativa en general un cop transferits els coneixements al lloc de treball. Aquest fet, ha propiciat una major transferència. Tal com diu el formador de l'Escola A, "la predisposició de l'equip directiu ha estat clau en tots els moments de la formació i en la motivació dels profes per tal que aquesta donés els seus fruits".

- Condicions del lloc de treball

Dintre del lloc de treball, un clima de treball positiu dóna als participants la seguretat necessària per a transferir i un clima negatiu pot ser una barrera infranquejable per a la transferència (Richman-Hirshch, 2001 a Moreno, 2009).

Segons els resultats de la recerca, l'equip directiu considera entre força i molt important tenir un clima de treball positiu per tal que aquest condicionant actuï com un facilitador de la transferència.

Un altre punt fort que ha destacat l'equip directiu com a facilitador de l'aplicació dels aprenentatges al lloc de treball ha estat el suport de les

persones formadores i el seguiment de tot el procés per part de l'equip directiu. Tal com indiquen Broad i Newstrom (2000), el suport dels companys, de les persones formadores i de l'equip directiu són imprescindibles per a la transferència.

Amb paraules del formador de l'Escola A i per tal de fer un seguiment acurat de la formació, "s'ha creat un espai telemàtic obert per potenciar la transferència on hi ha vídeos tutorials per tal de revisar les explicacions donades a classe".

L'equip directiu de la ZER B considera que el formador ha fet l'esforç d'adaptar-se a cada professor per tal de que cadascun tragués el màxim rendiment de la formació.

- Condicions dels participants

En quant a les condicions dels participants, la formació era de caràcter voluntari, fet que indica la bona voluntat dels professors en assistir a la formació.

Segons demostren diversos estudis, la motivació per aprendre (Quinones, 1995) o la motivació vers l'acció formativa (Chiaburu i Marinova, 2005) afecta positivament en l'aprenentatge dels objectius de la formació, afectant directament a la transferència d'aquests a l'aula.

Segons els equips directius d'ambdós centres on s'ha realitzat la recerca, es considera entre força i molt important la motivació dels professors participants com a principal facilitador de la transferència.

El formador de l'Escola A comenta un cop finalitzada la formació que la motivació ha estat un punt fort de cara a la transferència dels aprenentatges. Afirma que ha estat un èxit "ja que fins i tot els participants més grans s'han implicat amb la formació".

El formador de la ZER B, també creu que a pesar de la manca de temps, la motivació dels alumnes participants ha fet que la formació i la transferència d'aquests coneixements a l'aula hagi estat molt elevada.

Una altra condició de tipus personal que afecta directament a la transferència és l'ambició professional dels professors participants, és a dir, la persona que desitja progressar en la seva carrera professional també tindrà més interès en transferir i millorar el seu lloc de treball (Kontoghiorghes, 2002 a Moreno, 2009).

En quant a aquest aspecte, un 66,6% dels professors de l'Escola A que han participat en la formació i en l'avaluació diferida consideren que ha modificat molt la qualitat de la seva feina i en la mateixa mesura la formació ha contribuït molt en la seva formació professional.

Els professors de la ZER B, el 100% dels participants en l'avaluació diferida creuen que ha millorat molt la qualitat de la seva feina. En canvi, es reparteix la millora de la formació personal en un 33,3% entre poc, força i molt.

Per últim, també influeix positivament en la transferència dels coneixements les perspectives d'aplicació de la formació, és a dir, les expectatives d'èxit en quant a la transferència dels aprenentatges (Machin i Fogarty, 2004).

Un 66,6% dels professors participants a la formació de l'Escola A considera que s'han produït molts canvis i millores un cop aplicats a l'aula els aprenentatges adquirits durant l'assessorament.

En quant a la perspectiva de continuïtat sobre aquests canvis aplicats creuen que, per a que aquestes mesures es mantinguin a llarg termini és necessària l'ajuda de tot l'equip docent i marcar una línia comuna. També creuen que és imprescindible continuar la formació per aquest camí en un futur.

Un 50% dels professors participants de la ZER B creuen que s'han produït molts canvis i millores a l'aula degut a la formació. Les seves expectatives d'èxit han estat altes i l'equip directiu creu que els canvis introduïts perduraran en el temps perquè són decisió del claustre.

- Condicions de la formació

Segons Kirkpatrick (1999), el grau de satisfacció dels participants a la formació i l'assoliment dels objectius, afecten directa i positivament la transferència.

En referència al grau de satisfacció de la formació pel que fa a ambdós assessoraments avaluats, podem dir que ha estat elevat, tant pel que fa a l'opinió dels continguts, com de les instal·lacions, com del formador de l'activitat.

Si ens referim a la consecució dels objectius de la formació i, en aquest cas, dels indicadors de transferència, podem veure que un cop acabada la formació, els indicadors de transferència de l'Escola A estaven entre poc i força assolits. Un cop passat un temps fins l'avaluació diferida realitzada a final de curs, la consecució dels indicadors ha augmentat fins a força i molt assolits, la qual cosa indica que durant aquest període s'han anat posant en pràctica a l'aula els diferents coneixements apresos durant la formació.

En quant als indicadors de transferència de la ZER B, al finalitzar la formació ja s'havia assolit en un 100% el primer indicador mentre que els altres estaven entre poc i força assolits. Un cop passats uns mesos i realitzada l'avaluació diferida, aquests indicadors han augmentat fins a força i molt, demostrant també l'aplicació per part dels professors assistents dels aprenentatges a l'aula.

No podem afirmar que el grau de satisfacció dels assistents ha provocat un major grau de transferència, ja que hi ha hagut moltes altres variables, però si que segurament ha ajudat a que els professors apliquin a l'aula tot el que han anat aprenent al llarg de l'assessorament..

Àmbit urbà i àmbit rural

Pel que fa a les diferencies que podem establir en quant a l'avaluació de la transferència de la formació entre una escola ZER de l'àmbit rural i una escola l'àmbit urbà és gairebé inexistent en el cas avaluat.

L'escola A de Tarragona és un centre de dimensions no gaire grans i amb una sola línia, fet que impedeix establir una comparació amb la ZER B, ja que estem parlant d'un claustre amb el mateix nombre de personal al cap i a la fi.

Un factor important que podria establir diferències entre ambdós centres és la mobilitat del professorat interí o en pràctiques i, consegüentment, el fet de que no és produís la transferència de coneixements al aquests marxar del centre un cop acabada la formació.

Això però, no s'ha pogut avaluar degut a la temporalització marcada per tal de realitzar la recerca, ja que seria el curs vinent quan es podria veure com aquesta transferència diferida deixa de produir-se o disminueix a causa de la mobilitat del professorat.

Credibilitat i validesa

Per donar validesa a la investigació s'ha utilitzat el mètode de la triangulació que, segons Tejada (2006), el fet que la realitat educativa sigui dinàmica i canviat i en la qual hi intervenen les relacions humanes, dóna com a resultat diferents visions i per tant, és necessari contrastar-les. Així, la triangulació metodològica implica fer servir el mateix mètode en diferents moments i/o diferents mètodes en el mateix objecte d'investigació .

Per aquest fet, els instruments elaborats per al protocol d'avaluació de la transferència s'han passat en diversos moments (prèvia, durant, immediata i diferida) i a diversos agents que han intervingut en el procés (Serveis educatius, equip directiu, persones formadores i professors participants).

Per tal de dur a terme les entrevistes s'ha utilitzat l'estratègia dels indicadors de baixa inferència, ressaltant els conceptes que els participants utilitzen, però a la vegada s'han incorporat cites textuals.

Referències bibliogràfiques

Arnal, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Broad, M.L. i Newstrom, J.W. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo. Un modelo estratégico para garantizar un gran rendimiento de sus inversones en formación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Chiaburu, D.S. i Marinova, S.V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development, 9*(2), 110-123.

Generalitat de Catalunya (2005). *Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010*. (Document Electrònic). Disponible a: http://www10.gencat.cat/gencat/binaris/formacio_permanent_tcm33-21897.pdf (novembre 2011).

Imbernon, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Institut per al Desenvolupament de la Formació i l'Ocupació (2007): *La formació contínua* (Document Electrònic). Disponible a: http://www1.idfo.com/interior.php?idMenu=10 (novembre 2011).

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: EPISE.

Kirkpatrick, D. i Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles.* Barcelona: EPISE.

Machin, M.A. i Fogarty, G.J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development, 8*(3), 222-236.

Mateo, A. i Vidal, M.C. (1997). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica.* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Moreno, A. (2009). *Avaluació de la transferència de la formació continua per a directius/ves de l'Administració Pública de Catalunya: Creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència*. Barcelona: UAB.

Pineda, P. (2002). *La evaluación de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Pineda. P i Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación contínua en España. Balance de un año de cambios. *Revista de Educación, 341*, 705-736. (Document electrònic). Disponible a: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf (novembre 2011).

Quinones, M.A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal Applied Psychology, 80,* 226-238.

SGFiDPD (2009). *Transferència de la formació en centre*. ICE (Document Electrònic). Disponible a: http://xtec.cat/crp-montcada/formacio/transferencia%20formacio.pdf (novembre 2011).

Tejada, J. et Al. (2006). *Formación de formadores. Escenario Aula.* Thomson: Mardid.

Nota biogràfica

Marc Sampé Compte. Llicenciat en Pedagogia. Màster en Formació de Professionals de la Formació a la Universitat Rovira i Virgili. Actualment gaudeix d'una beca FPI de la Generalitat de Catalunya al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Membre del Grup de Recerca ICE-FORTE. Col·laborador del Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA) de la Universitat de Barcelona.

Adreça electrònica: marc.sampe@urv.cat

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 27-42
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Els grups interactius en les comunitats d'aprenentatge: una pràctica d'èxit per a la superació del fracàs escolar

Noemí Martín Casabona[a] i Joan Cabré Olivé[b]

Rebut: 10/11/2011 Acceptat: 28/11/2011

Resum

Les elevades taxes d'abandonament prematur dels estudis així com del nombre de joves que no compten amb estudis postobligatoris preocupen en excés en els actuals sistemes educatius del nostre país i de la resta d'Europa. En l'intent de superar aquest fracàs escolar, autors de rellevància en l'actual Comunitat Científica Internacional exposen la necessitat de basar l'educació en evidències científiques i no pas en ocurrències. Projectes tan importants com INCLUD-ED, l'únic projecte integrat dels programes Marc de recerca de la Comissió Europea sobre l'educació escolar, posen de manifest que les pràctiques educatives que mostren eficiència i equitat en aquest sentit, reconeixen les comunitats d'aprenentatge com a mesura per a la superació d'aquest fracàs i de l'exclusió social. En el marc de les comunitats d'aprenentatge, on l'aprenentatge dialògic és a la base, compten amb una pràctica eficaç i eficient que no només contribueix a la millora dels aprenentatges dels nois i noies i de la convivència al centre educatiu sinó que també procura una transformació sociocultural de l'entorn. Ens referim als grups interactius, una forma d'organització de l'aula que compta amb la participació de persones adultes voluntàries i on la interacció i la comunicació adquireixen un paper protagonista.

Paraules clau: grups interactius, aprenentatge dialògic, implicació de la comunitat, grups heterogenis, millora de l'aprenentatge, interaccions.

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona
[b] Estudiant de Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement. Universitat Rovira i Virgili

Interactive groups in learning communities: a successful action for overcoming school failure

Abstract

The current educational systems in our country and in the rest of Europe are much concerned about the high early school leaving rate, as well as the number of youth people without post-compulsory education. In the attempt to overcome this school failure, some authors of great relevance in the current International Scientific Community state the need to base the education upon scientific evidences and not upon our own thoughts. Projects as important as INCLUD-ED, the only Integrated Project from the Framework research of the European Commission about school education, show that the educational practices achieving such efficiency and equity take into account the learning communities as a measure to overcome this school failure and social exclusion. In the framework of the learning communities, which are based upon dialogic learning, we can find an effective and efficient practice that not only improves the learning processes of all the children and their coexistence at the school center but also promotes a socio-cultural transformation of the environment. We are referring to the interactive groups, a kind of classroom setting which counts on the participation of volunteer adult people and where the interaction and communication take the leading role.

Key words: interactive groups, dialogic learning, community involvement, heterogeneous groups, learning improvement, interactions.

Introducció

L'abandonament prematur dels estudis, sovint precedit per l'absentisme, així com un elevat nombre de joves entre 20 i 24 anys que no han completat els estudis de secundària són elements d'una realitat que preocupa als diversos sistemes educatius d'Europa i que s'agreuja encara més a Catalunya i Espanya. Per quantificar aquesta situació i tenint en compte dades de l'any 2010, mentre a la Unió Europea l'abandonament prematur dels estudis se situa en el 14,1% de la població, a Espanya la xifra es multiplica per dos (essent de 28,4%)[1] i, a Catalunya, se supera el doble amb un total del 29%[2].

D'altra banda i com és ben sabut, el nombre d'alumnat que cursa estudis post-obligatoris (entenent per post-obligatori la formació professional o el Batxillerat) també situa Espanya i Catalunya en índexs molts baixos, per sota de la mitjana europea. En aquest cas, si atenem a les darreres dades (any 2010), mentre a l'Europa dels 27, la població d'entre 20 i 24 anys que completa els estudis de secundària és d'un 79%, a Espanya ens trobem un 61,2% i, a Catalunya, un 61,7%[3].

Amb aquesta realitat que es va repetint any rere any als nostres sistemes educatius sembla necessari repensar l'educació. Si atenem a la legislació vigent -la LOE (Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) com a llei general i a la LEC (LLEI

12/2009, del 10 de juliol, d'educació) a Catalunya; observem que l'educació de casa nostra es fonamenta en el constructivisme que autors com Ausubel (1989) han impulsat. Així doncs, aquestes aportacions, molt tingudes en compte en les diverses reformes educatives, consideren que "l'aprenentatge significatiu, la funcionalitat d'allò après i la memorització comprensiva són tres aspectes clau de l'aprenentatge escolar" (Coll, 1987, p.133).

No obstant això, sembla que aquesta orientació constructivista, que ha fomentat les adaptacions curriculars, els agrupaments flexibles, les unitats escolars externes als centres o els espais de benvinguda educativa a ciutats com Vic, Reus o Cornellà de Llobregat, entre d'altres, no ha donat resposta al fracàs escolar que ens trobem a l'aula, tal i com ho demostren informes internacionals com el PISA. Per posar un exemple ens referirem als resultats d'Espanya en comprensió lectora. Mentre l'any 2003 el nostre país se situava en el lloc 23 del total de països que varen participar en l'estudi PISA (40), amb una mitjana de 481 punts; tant els anys 2006 com el darrer informe (del 2009) mostren que Espanya obté un 35è i 33è lloc, respectivament (OCDE, 2004; OCDE, 2007 i OCDE, 2009).

A més a més d'atendre aquestes consideracions prèvies també és molt important tenir en compte els objectius plantejats per l'Estratègia d'Europa 2020, que situen l'educació i la formació com elements bàsics per a la consecució dels mateixos. Així doncs, el 2020 caldrà haver reduït les taxes d'abandonament escolar a menys del 10% i la proporció de la població entre 30 i 34 anys amb estudis superiors (cicle d'ensenyament superior o equivalent) haurà d'haver augmentat al 40% com a mínim (Comissió Europea, 3-3-2010).

A la vegada, la mateixa comissió europea exposa la necessitat de conèixer quines són aquelles experiències i recerques en educació i formació de qualitat fonamentades en els principis d'eficiència i d'equitat (Comissió Europea, 2006). Si parem atenció als dos conceptes queda força clar que no hem de vetllar per assolir pràctiques eficients (èxit acadèmic) si aquestes no van acompanyades d'igualtat, de la mateixa manera que no hem de procurar pràctiques equitatives si aquestes estan mancades de l'èxit escolar. Per tant, ens calen accions eficients i equitatives.

Amb aquesta panoràmica de l'actual sistema educatiu, la situació de fracàs escolar en què es troben les nostres aules i el que demana Europa és molt important i imprescindible que els nostres centres educatius responguin de manera àgil, eficient i igualitària a tots els reptes plantejats per l'actual Societat de la Informació. I, seguint els preceptes de la Comissió Europea, el que necessitem són accions basades en la recerca científica, en evidències empíriques i no en ocurrències; passar de la superstició a la ciència en educació (Aubert et al., 2008).

Així doncs, cal deixar enrere les concepcions d'aprenentatge desenvolupades en la societat industrial, les quals s'han centrat, majoritàriament, en les interaccions alumne-professional i en el que Freire anomena una educació bancària. Des d'aquesta concepció, l'educació es converteix en un mer acte de transferència de valors i de coneixements que procura: un educador o educadora que és qui educa,

qui sap, qui pensa, qui parla, el que disciplina, qui opta i prescriu la seva opció, qui actua, qui escull el contingut del programa, és a dir, el subjecte, en general; mentre que la persona educada es converteix en un objecte que és educat, que no sap, que escolta de manera dòcil, que s'acomoda a l'educador, entre d'altres (Freire, 1970).

Aquestes concepcions atorguen a la persona que és educada un caràcter d'adaptació que no permet transformar i, per tant, que reprodueix les desigualtats de tot tipus. En la societat actual, aquest tipus de concepcions perden tot el seu sentit, en tant que ens trobem immersos en societats que han sofert canvis sense precedents tals com el sorgiment i augment de les tecnologies de la informació i la comunicació, els processos de globalització, les realitats cada cop més plurals i la presència i importància de dinàmiques i relacions cada vegada més dialògiques. Aquestes noves realitats socials no troben respostes en la simple interacció entre un alumne o una alumna i el mestre o la mestra sinó que demanen una escola que es transformi, una escola on s'adoptin alternatives basades en el diàleg entre les persones que hi conviuen (Elboj et al., 2002).

En aquest sentit, el gir dialògic de les societats de què parlen alguns autors i autores explica que el diàleg té actualment un paper major que en la societat industrial i en una societat com l'actual, basada en la informació, augmenten les realitats dialògiques però també els propòsits dialògics; és a dir, cada dia més intentem resoldre les diferències entre persones i grups a través del diàleg. (Flecha et al., 2001). Així doncs, no ens ha d'estranyar que en els últims temps, les concepcions de l'aprenentatge posin l'èmfasi en un aprenentatge dialògic ja que totes les experiències educatives a nivell mundial que demostren una superació de les desigualtats es basen en les característiques de l'aprenentatge dialògic com l'acció conjunta d'alumnat, famílies, comunitat i professionals de l'educació. L'aprenentatge passa a dependre principalment i cada cop més de les interaccions de l'alumnat i no només d'aquelles interaccions que rep a l'aula ni dels seus coneixements previs (Flecha, 1997).

Per tant, sembla evident que els nostres centres educatius necessiten un canvi de perspectiva i que aquest ha de ser imminent. No obstant això, ja existeixen moltes llars d'infants, escoles de primària, secundària i escoles d'adults que han posat remei als sistemes heretats de la societat industrial i que transformen, dia a dia, la seva realitat. Ens referim a les comunitats d'aprenentatge, un projecte transformatiu que impulsa l'educació de màxima qualitat, per a tothom i generadora de sentit.

Aquest projecte està avalat per la investigació de més recursos i més rang científic dels programes marc: el Projecte INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011), l'únic projecte integrat dels programes Marc de recerca de la Comissió Europea referit a educació escolar.

L'objectiu principal del projecte és analitzar les estratègies educatives que contribueixen a la superació de les desigualtats i que fomenten la cohesió social i les estratègies educatives que generen exclusió social, centrant-se especialment en els grups vulnerables i marginats[4]. Així doncs, sembla clar que els dos conceptes que

teníem a l'horitzó i que calia que es donessin a la vegada segons l'estratègia de la Comissió europea (eficiència i equitat) es combinen a la perfecció en aquest projecte.

Com a projecte integrat, l'INCLUD-ED ha d'assegurar que es vagin definint orientacions que puguin servir de base als diferents responsables polítics, administradors educatius, professorat, alumnat i famílies. En aquest sentit és destacable l'impacte que aquest projecte ha tingut i està tenint en les polítiques educatives de la Unió Europea i un clar exemple d'aquest impacte és la consideració de les Comunitats d'Aprenentatge (Learning Communities) com a model d'èxit per a la superació del fracàs escolar[5].

És des d'aquesta situació i partint de la base d'un aprenentatge dialògic que es dóna en el marc de les comunitats d'aprenentatge, on trobem pràctiques educatives que ajuden a millorar el rendiment acadèmic i educatiu de l'alumnat i que contribueixen a la millora de la convivència als centres i a la superació de desigualtats en tant que procuren una transformació sociocultural del centre i del seu context. Una de les pràctiques que es desenvolupen en les comunitats d'aprenentatge i en la que ens centrarem en aquest article són els grups interactius.

Les comunitats d'aprenentatge

Una comunitat d'aprenentatge és "un projecte de transformació social i cultural d'un centre i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula" (Valls, 2000).

D'aquesta manera, les comunitats d'aprenentatge, des d'una fonamentació basada en la pedagogia crítica, es plantegen com una resposta educativa igualitària en què les altes expectatives vers l'alumnat són destacables així com també la implicació de tota la comunitat per a que els nens i nenes comptin amb una educació de qualitat. Així doncs, les comunitats s'allunyen de plantejaments compensatoris i aposten per eradicar l'exclusió provinent de la manca de formació i per promoure la transformació. (Elboj et al., 2002).

En aquest sentit, les comunitats d'aprenentatge s'alineen amb els plantejaments d'autors com Freire o Apple (1997) que exposa que tot i que les estructures educatives tenen tendència a reproduir les desigualtats socials, l'agència humana, és a dir, els subjectes, s'hi resisteixen; i manifesta la necessitat d'un rol actiu de l'alumnat i l'aposta per una educació que promogui i permeti la transformació social de les pròpies persones i del seu context.

Els elements pedagògics claus que sustenten aquest projecte tenen a veure amb la participació de tots els agents educatius de l'entorn més enllà dels mestres; la centralitat de l'aprenentatge més enllà de les condicions socials per assolir el màxim de les seves capacitats, la qual cosa ens porta a partir d'altes expectatives vers tot l'alumnat. I, per últim, és fonamental una avaluació contínua en la que participin totes

les persones implicades en la comunitat amb l'objectiu de considerar les transformacions que s'han esdevingut i els canvis a introduir. (Elboj et al., 2002).

Aquesta primera definició ens condueix a parlar del tipus d'aprenentatge que es promou en aquestes comunitats; un aprenentatge que en la societat de la informació depèn cada vegada més de les interaccions (Habermas, Beck o les investigacions que s'estan realitzant en la sociologia de l'educació que opta per la via transformadora) i, per tant, on el que cada noi o noia aprèn depèn en gran mesura del tipus i la quantitat d'interaccions que manté amb les persones del seu voltant. Així doncs, si per superar el fracàs escolar i apuntar cap a una superació de les desigualtats, una millora de la convivència, el foment de la solidaritat, etc. necessitem el poder de les interaccions, és imprescindible oferir als nois i a les noies espais on aquestes tinguin lloc.

L'aprenentatge dialògic

L'aprenentatge dialògic, que ja està demostrant èxit en la pràctica, per exemple, en les comunitats d'aprenentatge, compta amb una concepció comunicativa de l'aprenentatge on aquest depèn principalment de les interaccions entre persones.

Un dels autors claus que se situa a la base del desenvolupament de la concepció dialògica de l'aprenentatge és l'autor rus, Vygostki (1979), que va demostrar que l'aprenentatge és un fet social i que el coneixement es construeix a partir de la interacció amb l'entorn, per la qual cosa és fonamental potenciar una coordinació entre allò que l'alumnat aprèn a l'aula i el que després viu fora d'aquesta. Vygostki, el primer en intuir la importància de la interacció en l'aprenentatge, posa de manifest que per aprendre, l'element clau és la presència d'alguna persona més capaç (una persona adulta que compti amb més experiència i que acumuli més coneixements) que pugui ser orientadora del noi o noia per tal que es pugui arribar a incidir de manera positiva en el rendiment escolar dels nens i les nenes.

D'altra banda, autores com Rogoff (1993), es refereixen al desenvolupament cognitiu parlant del context social de l'èxit individual i, per tant, anant més enllà de l'individu com a constructor de la seva realitat. L'autora conceptualitza el desenvolupament de la ment dins el context sociocultural i es planteja que el desenvolupament cognitiu de l'infant evoluciona en el context de les relacions socials.

Altres autors que també trobem en la base de l'aprenentatge dialògic són Habermas (1987), que desenvolupa la Teoria de l'Acció Comunicativa, en la qual en parlar de la competència comunicativa, demostra que qualsevol persona és capaç de comunicar-se (llenguatge) i de generar accions. De la mateixa manera, Beck (1994), que apunta la teoria de la modernització reflexiva, on posa de manifest que en la nostra societat la reflexió per mitjà del diàleg és un element cada vegada més determinant. A la vegada, aquest diàleg reflexiu produeix un increment de l'aprenentatge instrumental i de la solidaritat que no s'esdevé en els plantejaments més tradicionals o en la individualització del procés (Freire, 1997).

L'aprenentatge dialògic compta amb set principis que cal que s'esdevinguin per tal que l'aprenentatge que es generi sigui realment dialògic (Elboj et al., 2002).

En primer lloc, el diàleg de què parlem, que ha de fonamentar els nostres processos d'ensenyament-aprenentatge, ha de ser un diàleg igualitari on predominin les pretensions de validesa en detriment de les de poder. Així doncs, totes les aportacions són valorades en funció dels arguments de validesa que s'exposen i no pas en funció del poder que s'atribueixi a la persona que realitza l'aportació.

La intel·ligència cultural és un altre dels principis a tenir en compte: es tracta d'un concepte ampli d'intel·ligència que engloba la intel·ligència acadèmica i pràctica i que pressuposa una interacció interpersonal per tal d'arribar a acords.

El tercer principi que ha de guiar l'aprenentatge dialògic és la transformació, ja que és aquesta la que fa possible els canvis en les persones i en el seu entorn. Tant l'educació com l'aprenentatge han d'estar enfocats al canvi per tal de no reproduir desigualtats i possibilitar les transformacions igualitàries que resulten del diàleg. És important destacar que la transformació que en un principi es produeix a l'aula, traspassa barreres i va més enllà de tal manera que les interaccions transformen els nivells d'aprenentatge però també el context sociocultural.

La dimensió instrumental constitueix un altre dels principis d'aquest tipus d'aprenentatge. Bàsicament, es refereix al fet que massa sovint els centres educatius no ofereixen una educació igualitària a tots els nois i noies sinó que, en ocasions, els entorns de procedència de l'alumnat són els que guien la derivació d'alguns alumnes a currículums de la felicitat, obviant l'aprenentatge instrumental. Atenent que la dimensió instrumental és fonamental, cal evitar que aquest tipus de coneixements siguin decidits en funció de criteris que no procedeixen i emfasitzar la dimensió instrumental de l'aprenentatge es converteix en una qüestió imprescindible si volem aconseguir una superació de l'exclusió social.

El cinquè principi a tenir en compte en l'aprenentatge dialògic és la creació de sentit, ja que en les societats actuals, la pèrdua de sentit és a l'ordre del dia. D'aquesta manera, cal potenciar la creació del sentit que té l'existència de cada un i cada una de nosaltres, a la vegada que implica un compromís personal i amb els altres. En el marc de les comunitats d'aprenentatge, aquesta creació de sentit té lloc al llarg del procés educatiu, per la qual cosa és important que es possibiliti la interacció entre persones per tal que els nois i noies comptin amb diversos referents, constituint, d'aquesta manera, interaccions més riques. Atenent que l'aportació de cada persona és diferent a la de qualsevol altra i que, per tant, si no es té en compte, no és recuperable; cal crear sentit per a cada un i cada una de nosaltres.

Un altre principi que guia l'aprenentatge dialògic és la solidaritat, que ha de ser una de les bases de les diverses pràctiques educatives democràtiques que es plantegen com a alternativa a l'exclusió social. Les interaccions i la participació en què es fonamenta l'aprenentatge dialògic han de desenvolupar-se de manera solidària.

Per últim, cal fer esment a la igualtat de les diferències, que suposa que totes les persones som iguals en la diferència. Així doncs, segons Elboj et al. (2002) la majoria de propostes educatives en l'actual societat no han superat la dicotomia igualtat-diferència i pretenen que l'homogeneïtzació i l'assimilació a la cultura hegemònica sigui la resposta a les societats multiculturals que trobem en l'actualitat. Massa sovint, aquestes propostes suposen un reforç de la diversitat que només condueix a una exclusió social.

Per tant, sembla evident que si totes les persones comptem amb capacitat de llenguatge i acció i necessitem el diàleg per interactuar, el qual a la vegada ens proporciona un major aprenentatge i el foment de la solidaritat, hem de buscar fórmules que permetin que els nostres nois i noies interactuïn entre ells/es. Una de les maneres de poder desenvolupar aquest aprenentatge dialògic és oferint una organització diferent de l'aula: els grups interactius.

Els grups interactius

Una de les concrecions de l'aprenentatge dialògic dins l'aula són els grups interactius. Es tracta d'una pràctica que demostra èxit als diferents centres educatius on s'implanta i que suposa un canvi en l'organització interna de l'aula.

Té en compte totes les contribucions vygotskianes en relació a la importància que adquireixen les interaccions en pro de l'aprenentatge i a partir de la col·laboració entre persones adultes i estudiants. També es fonamenta en la perspectiva dialògica desenvolupada per Freire (1997) i en el diàleg proposat per ell, el qual engloba el conjunt de la comunitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Així doncs, partint de la premissa que totes les persones comptem amb la capacitat de llenguatge i acció i necessitem el diàleg per interactuar, el qual, a la vegada ens proporciona un major aprenentatge i el foment de la solidaritat, cal que busquem fórmules que permetin que els nostres nois i noies interactuïn entre sí.

En aquest sentit no només és important destacar que com més interaccions tingui un infant més ric serà el seu aprenentatge, sinó que també és destacable que com més heterogènies siguin aquestes, més aprendran els i les alumnes.

Atenent que la segregació (entesa com a redistribució de l'alumnat, ja sigui creant agrupacions per nivell o ritme d'aprenentatge o traslladant l'alumnat amb més dificultats a altres espais) no dóna bons resultats i amb la intenció de no haver de treure ningú de l'aula, els grups interactius incorporen els recursos i les interaccions necessaris a l'aula, de manera que el model més estès en els nostres dies on una aula es concep amb 25 alumnes i un sol professor/a, model heretat de la societat industrial, desapareix per convertir-se en un espai on intervenen més persones adultes que promouen més interaccions i més heterogènies.

Aquestes persones que entren a formar part del dia a dia de les aules de les comunitats d'aprenentatge són persones voluntàries de la comunitat que compten

amb perfils molt diferents. Quan parlem d'aquest col·lectiu de persones voluntàries que entren a l'aula hem de tenir en compte, en primer lloc, les famílies dels nois i noies dels centres educatius. Així doncs, tot i que segurament trobarem professorat que és reticent a incorporar les famílies del seu alumnat a l'aula, les investigacions referides a la implicació de les famílies i el treball conjunt amb l'escola ens reporten la influència que tenen en l'èxit escolar dels alumnes (Collins et al., 2000; Cosden et al., 2004).

Però no només les famílies són elements clau en aquesta intervenció dins l'aula. Altres persones adultes del barri, voluntariat universitari, ex alumnes, personal d'associacions culturals, treballadors/es a temps parcial, professors jubilats i professores jubilades també en formen part en molts centres educatius. La introducció d'aquestes persones a l'aula permet comptar amb una diversitat molt enriquidora de perfils que són diferents al del professorat i que, a més a més, tenen imatges diferents dels i les estudiants. També és important destacar que aquestes interaccions estan impregnades de sentit en tant que provenen de membres de la comunitat i que, per tant, donen sentit al procés educatiu.

En aquest nou escenari on persones voluntàries de la comunitat comparteixen l'espai d'ensenyament-aprenentatge amb els nois i les noies, el voluntariat suposa un suport que té encomanada la funció de promoure la interacció entre els estudiants per a que resolguin les activitats proposades de manera conjunta, s'ajudin entre ells i aprenguin els uns dels altres; però això no significa que el professorat deixi d'exercir la seva funció dins l'aula. En aquest cas, el personal docent s'encarrega de la gestió de l'aula, dinamitzant el treball de cada un dels grups que s'han format i de cada una de les persones voluntàries que donen suport als diversos grups. La incorporació de més recursos humans a l'aula suposa un enriquiment de la pràctica en tant que cada alumne i alumna compta amb un aprenentatge més individualitzat atesa la reducció de la ràtio de nois i noies per adult; i augmenta la quantitat de temps disponible per ajudar cada infant a aprendre i l'ajuda que cada noi i cada noia brinda als seus companys i companyes. Cal destacar que el voluntariat ha d'adquirir un compromís important tant en l'assistència com en la resposta del desenvolupament dels grups interactius per tal que aquests produeixin l'efecte esperat.

Una qüestió fonamental per al bon funcionament i l'obtenció de resultats positius en els grups interactius, formats per subgrups de quatre a cinc nens i nenes, és l'agrupament dels nois i noies dins d'aquests. Així doncs i partint de la idea que no només és important el nombre d'interaccions que tingui un infant, cal destacar l'heterogeneïtat com a punt destacable. En aquest sentit, com més heterogènies siguin les interaccions produïdes al voltant d'un infant, més enriquidores esdevindran per al seu aprenentatge. Per tant, els grups interactius agrupen els nois i noies de la manera més heterogènia possible en qüestió de gènere, de llengua, de les seves motivacions, del seu nivell d'aprenentatge i de l'origen cultural de cada noi i noia (Elboj et al., 2002).

I, precisament, és aquesta heterogeneïtat el que permet que s'estableixi la col·laboració entre estudiants i que es promogui que els nois i noies s'ajudin entre ells, la qual cosa genera una motivació més alta ja que s'aprèn dels companys i companyes a la vegada que es compta amb l'oportunitat d'ajudar els companys i les companyes a incrementar el seu aprenentatge.

No obstant això, Puigdellívol i Krastina (2010), en una anàlisi dels components inclusius i excloents de les pràctiques educatives, duta a terme a partir de les dades qualitatives d'una part del projecte integrat INCLUD-ED, que va estudiar 20 casos de centres educatius d'èxit en diferents països europeus, mostra, en relació a l'agrupament de l'alumnat, que tots els centres educatius coincideixen a optar per un agrupament heterogeni. Tot i així, remarquen que en cap cas s'afirma que els grups heterogenis per ells mateixos es relacionin amb l'èxit dels resultats obtinguts pel centre sinó que es fa imprescindible que s'hi combini un segon element: la incorporació de més persones adultes dins l'aula.

A més a més, el tipus d'interaccions que tenen lloc en els grups interactius suposen que es generi una millora de les relacions interpersonals i de la convivència al centre educatiu i, per extensió, al barri; a la vegada que fan que els i les alumnes incrementin la seva autoestima i les seves expectatives ja que es produeixen canvis de rols. Així doncs, aquells nois i noies que sempre han necessitat suport per a resoldre les seves tasques; ara, en grups més reduïts, heterogenis i amb suport dels companys i companyes i de les persones adultes que dinamitzen l'activitat, també ensenyen als seus companys i companies, la qual cosa fa que sentin que compten amb capacitats i coneixements i, per tant, augmenti la seva autoestima.

Gran part del bon clima que s'esdevé a l'aula ve determinat per la solidaritat que es genera entre l'alumnat, un altre valor que també es veu incrementat amb aquesta organització diferent de l'espai. Com hem esmentat anteriorment, la solidaritat constitueix un dels principis que guia l'aprenentatge dialògic i es tradueix a l'aula com a resultat de la rica interacció entre els nois i noies i les persones voluntàries (INCLUD-ED Consortium, 2009).

Així doncs, sembla que la reorganització de l'aula de manera més interactiva procura una sèrie de beneficis per als nois i noies dels centres educatius de la societat actual que, a més a més, reverteix en una transformació sociocultural de l'entorn més immediat i del barri. Però aquestes fites no tindrien el sentit que tenen si no fos perquè, a més a més, ajuden a augmentar els aprenentatges dels nens i nenes i acceleren l'aprenentatge instrumental, imprescindible, com hem esmentat anteriorment, per tal que l'educació sigui el més igualitària possible, independentment del seu entorn. D'aquesta manera, els nois i noies aprenen més habilitats acadèmiques, pràctiques i comunicatives ja que la necessitat d'explicar-se de manera clara per a que els companys i companyes entenguin els continguts, afavoreix aquestes habilitats a més a més de fomentar l'empatia i reforçar el seu propi aprenentatge ja que, com és ben sabut, les taxes de retenció augmenten de manera considerable quan hem d'explicar quelcom o ensenyar a una altra persona. I

tot això és possible gràcies al diàleg, ja que a través d'aquest no només s'aprenen els continguts sinó que van més enllà: fan servir altres coneixements per donar suport a les explicacions.

Partint de la definició dels grups interactius, cal veure com s'organitzen i es desenvolupen aquests dins l'aula.

En primer lloc és important destacar que tot i que no hi ha una fórmula estàndard i que l'organització d'una manera o d'una altra té a veure amb les característiques de cada aula i de cada grup d'alumnes i persones voluntàries, sí que, preferiblement, se segueixen unes pautes establertes. Se solen preparar activitats de vint minuts de durada per tal que es pugui mantenir l'atenció i la motivació dels nois i noies (Elboj et al., 2002). Així doncs, si comptem amb una hora i mitja lectiva, el temps es distribueix en quatre parts que compten amb una durada de vint minuts cadascuna i si, en canvi, els grups interactius tenen lloc en classes que duren una hora, el temps se sol distribuir en quatre parts de quinze minuts.

Aquesta primera tasca de preparació és competència del mestre o de la mestra del grup classe que prepara una activitat diferent per a cada petit grup. Aquesta activitat ha d'estar pensada per a que es pugui realitzar en el temps estipulat. Així doncs, un cop tenim definida la distribució del temps dins l'aula, caldrà fer la distribució de l'aprenentatge que, habitualment, compta amb quatre activitats diferents. D'aquesta manera, si ens referim a la matèria de matemàtiques, un exemple de distribució d'activitats podria ser la següent: resolució de problemes, lògica, activitats espacials i càlcul. En cada un dels grups, l'alumnat realitzarà una activitat diferent que haurà de resoldre abans que acabi el temps establert. L'activitat serà dinamitzada per una persona voluntària, com hem esmentat, i pel mestre o per la mestra.

En segon lloc, si parlem de l'organització, és important destacar que el professor o professora s'ha de coordinar amb totes les persones voluntàries que intervindran a l'aula i sempre s'intenta que cada persona dinamitzi l'activitat que prefereixi, aquella en la que se senti més a gust. Aquesta és una qüestió que es decideix de manera conjunta entre totes les persones voluntàries i el professorat. Quant a l'alumnat, és molt important remarcar que tots els nois i noies de l'aula han de conèixer perfectament el funcionament dels grups interactius, quin és l'objectiu principal, quines en són les normes i el rol de les persones voluntàries. En aquesta fase d'organització, els nois i noies es distribueixen en el grup tal i com s'hagi acordat amb el professorat. També cal destacar la necessitat que les persones voluntàries que dinamitzaran l'activitat coneguin l'activitat i, per aquest motiu, es coordinen amb el mestre o la mestra. En la majoria de centres educatius que organitzen les aules en grups interactius, el mestre o la mestra facilita amb antelació (uns dies abans) les activitats a les persones voluntàries. També hi ha experiències en què els voluntaris I les voluntàries es reuneixen una estona abans de l'inici de la sessió per tal de comentar la jugada i organitzar-se de la millor manera possible.

Una vegada organitzada l'aula i el rol de cada una de les persones que es trobaran a l'aula amb els nois i noies, arribem a la fase de realització. En aquesta fase és important destacar que el professor o professora, sempre que sigui possible, no es responsabilitza de cap dels petits grups que s'han creat en la dinàmica de l'aula sinó que compta amb una altra funció: la de coordinar i observar la classe i el desenvolupament de la sessió, així com també resoldre dubtes, problemes i imprevistos que puguin sorgir en el desenvolupament d'aquesta. Pel que fa a l'alumnat, que en aquesta fase es troba distribuït en petits grups heterogenis, cal que cada membre d'aquest petit grup resolgui l'activitat a través del diàleg. Així doncs, els nois i noies que acaben primer l'activitat no han acabat la seva tasca dins el grup (aquesta no finalitzarà fins que tots els companyes i companyes hagin finalitzat) i, per tant, ajuden als companys i companyes en la realització de les seves tasques. Quan el temps acaba, el grup canvia d'activitat i de persona voluntària dinamitzadora. D'altra banda, el rol que juguen les persones voluntàries en aquesta fase de realització és fonamental, ja que s'encarreguen de dinamitzar i promoure les interaccions entre l'alumnat procurant, d'aquesta manera, que s'esdevingui l'esmentat aprenentatge dialògic. És tasca del voluntariat assegurar que tots els nois i noies participen de l'activitat sense que es produeixi una monopolització del treball per part d'algun dels nens o nenes, que sorgeixin el major nombre d'idees possible i que es resolguin les tasques de manera reeixida. A la vegada, promouen l'ajuda i la solidaritat entre iguals.

Després de la realització de cada una de les diferents activitats proposades, arriba el torn de la correcció. En aquesta fase, el professor o professora proposa el tipus de correcció i decideix, de manera conjunta amb el voluntariat, en quin moment es durà a terme la correcció de les activitats; que poden ésser corregides en acabar cada una de les activitats i abans de passar a la següent o bé en la següent sessió de la matèria. El que sí que és important és que l'alumnat sigui partícip d'aquest procés i, per tant, protagonitzi la correcció de l'activitat. Quant al voluntariat, pot dinamitzar la correcció de l'activitat, si aquesta té lloc durant el desenvolupament de la sessió, en grups interactius.

Per últim, es procedeix a l'avaluació, en la qual és imprescindible que el professorat tingui en compte les diverses persones voluntàries que han intervingut al llarg del desenvolupament dels grups interactius en la matèria per tal d'incloure les seves aportacions i els seus coneixements. En aquest sentit, les persones voluntàries poden anotar les seves observacions en fitxes d'avaluació durant la realització de l'activitat dins el grup.

A partir d'aquestes consideracions dels grups interactius, la seva organització i la dinàmica de funcionament, només queda remarcar el paper que juguen en la transformació social del context i en la superació d'estereotips i desigualtats. Com apunten Pallarés Pascual i Traver Martí (2007), podem considerar aquesta actuació com una eina contra l'exclusió en tant que el context d'aprenentatge generat pels grups interactius permet que tot l'alumnat compti amb les mateixes oportunitats per a l'aprenentatge sense ésser exclòs de l'aula. Així doncs, cal destacar que suposen una bona fórmula per a la superació dels prejudicis vers famílies i alumnes

pertanyents a minories culturals així com també per a la inclusió dels estudiants amb necessitats educatives especials (Flecha, 1999).

Conclusions

A mode de conclusió, cal destacar la importància de la incorporació de pràctiques educatives d'èxit a les nostres aules i la transformació dels nostres centres educatius, encara ancorats en models heretats d'una societat que ja no existeix i que no responen a les demandes actuals, en comunitats d'aprenentatge que puguin donar resposta a la societat de la informació i del coneixement.

L'educació ja no pot basar-se en les idees no corroborades que algú proposa sinó que cal optar per una educació científica. En aquest sentit, les investigacions científiques de rang internacional demostren que l'educació és una bona via per a la superació de les desigualtats socials i la promoció de la cohesió social.

Ens calen pràctiques com els grups interactius, basades en l'aprenentatge dialògic i, per tant, en un diàleg igualitari, que permetin la igualtat de les diferències i que fomentin valors com la solidaritat, l'ajuda mútua i el treball en equip. Pràctiques que no només aportin una millor convivència als centres educatius dels nostres dies sinó també un increment dels aprenentatges instrumentals que facin que els nois i noies surtin millor preparats del sistema educatiu i s'eradiqui l'absentisme, en primera instància, i el fracàs escolar.

I també ens cal una implicació de tota la comunitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge. És necessari que les famílies, els veïns, els membres de la comunitat en general, entrin als centres educatius i a les aules i aportin la seva intel·ligència i els seus coneixements, que ajudin a fomentar les interaccions entre nois i noies però que també esdevinguin referents, ja que d'aquesta manera es produirà la transformació real; una transformació que comença a l'aula i canvia la vida dels nois i noies però que traspassa fronteres i repercuteix en l'entorn i la societat.

Notes

[1] Font: Eurostat.

Consultat a: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060 (novembre 2011)

[2] Font: Idescat

Consultat a: http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508 (novembre 2011)

[3] Font: Eurostat

Consultat a: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060 (novembre 2011)

Font: Idescat (a partir de dades de l'INE) i Eurostat. Consultat a: http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8307 (novembre 2011)

[4] http://www.ub.edu/includ-ed/

[5] http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2268_en.htm

Referències

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa, un punto de vista cogniscitivo*. Méjico: Trillas.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernisation: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo.* Barcelona: Laia.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & i Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, *55*(2), 218-232.

Comissió Europea (2006) *Efficiency and equity in European education and training systems*. SEC(2006) 1096, Brussels 8.9.2006.

Comisión Europea. (3-3-2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.

Cosden, M., Morrison, G., Gutiérrez, L., & Brown, M. (2004). The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory into Practice*, *43*(3), 220-226.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review, 69*(2), 150-171.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea.* Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa* (Vol. I i II). Madrid: Taurus.

INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project. *7 Framework Programme. European Comission* (2006-2011). Disponible a: www.ub.es/includ-ed

INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

OECD. (2004). PISA 2003. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Aprender para el mundo del mañana. Consultat a: http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf

OECD. (2007). PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World.

Consultat a: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf

OECD. (2009). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do.

Consultat a: http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf

Pallarés Pascual, V., & Traver Martí, J. A. (2007). Grups interactius i educació inclusiva comunitària. QUADERNS DIGITALS.NET, 0, 1-18. Nacional (científic).

Puigdellívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, *38*, 95-113.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidós.

Valls, R. (2000). Tesi doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Nota biogràfica

Noemí Martín Casabona. Llicenciada en Pedagogia (UB) i Diplomada en Educació Social (UAB). Estudiant del Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement, a la Universitat Rovira i Virgili. Becària de docència i recerca al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Dilatada experiència en el camp del desenvolupament comunitari i la intervenció socioeducativa. Línies de recerca: Comunitats d'Aprenentatge, Tecnologies de la Informació i la Comunicació,

Multiculturalisme i Societat de la Informació, Participació i desenvolupament comunitaris.

Adreça electrònica: noemi.martin@urv.cat

Joan Cabré Olivé. Estudiant del Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement, a la Universitat Rovira i Virgili. Treball de fi de màster vinculat a la comunitat Escola de persones adultes la Verneda Sant Martí.

Adreça electrònica: joan.cabreo@estudiants.urv.cat

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 43-50
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Mobile Learning: aproximación conceptual y prácticas colaborativas emergentes

Mar Camacho Martí[a]

Rebut: 30/11/2011 Acceptat: 12/12/2011

Resumen

La fuerte irrupción de los dispositivos móviles y los medios de comunicación social en nuestra vida cotidiana ha transformado no sólo el modo en que nos comunicamos y relacionamos, sino también el modo en que aprendemos y enseñamos. Las tecnologías móviles han cambiado la propia naturaleza del conocimiento, la forma en que se distribuye y cómo se accede a él. El uso extendido por parte de los jóvenes de teléfonos móviles (según datos del año 2010 del Instituto de la Juventud, el 93% de los jóvenes españoles dispone de un teléfono móvil) reproductores, tablets, consolas y todo tipo de dispositivos móviles dibuja un panorama en el que es posible crear y acceder a nuevas formas de conocimiento, y evidencia a la vez la necesidad de afianzar una base conceptual sólida sobre la que fundamentar su desarrollo. El objetivo de este artículo tiene una doble vertiente, por una parte explorar el concepto y definición de Mobile Learning así como sus potencialidades educativas. Por otra, evidenciar dicho potencial cuando éste es extrapolado a acciones colaborativas y de generación de conocimiento compartido, como es el caso del proyecto que se presenta: The icollab project, un proyecto de colaboración internacional basado en el uso de tecnologías móviles y herramientas web 2.0 para la creación y el mantenimiento de una comunidad virtual de práctica entre diferentes profesores y alumnado de diferentes partes del mundo.

Palabras Clave: Mobile_learning, Web 2.0, colaboración, aprendizaje, redes_sociales

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Mobile Learning: conceptual approach and emerging collaborative practices

Abstract

The strong emergence of mobile devices and social media in our daily lives has affected not only the way in which we communicate and interact with others, but also how we learn and teach. Mobile technologies have changed the nature of knowledge, the way it is distributed and how it is accessed. The widespread use by young mobile phone (according to the Instituto de la Juventud in 2010) 93% of Spanish teenagers people have a mobile phone) players, tablets, consoles and mobile devices of all kinds, draws a picture where it is possible to create and access new forms of knowledge, at the time that evidences the need to strengthen a sound conceptual basis on which to base their development. The aim of this paper is twofold, firstly it aims to to explore the concept and definition of mobile learning and its educational potential. Seccondly, it aims at evidencing this potential when it is extrapolated to collaborative action and shared knowledge generation, as is the case of the project presented: The icollab project, a project of international cooperation based on the use of mobile technologies and web 2.0 tools for creating and maintaining a virtual community of practice among different teachers and pupils from different parts of the world

Key Words: Mobile_learning, Web 2.0, collaboration, learning, social networks

1. Hacia una definición clara de Mobile learning

La literatura existente sobre Mobile Learning ha ido evolucionando en los últimos años para desplazarse desde una visión absolutamente tecno-céntrica a otra percepción mucho más educativa (Buchem, Camacho: 2011) que entiende Mobile learning como "aprendizaje con dispositivos móbiles" Así, Traxler (2005) describe Mobile Learning como cualquier acción educativa donde las tecnologías dominantes son móviles" y Quinn (2000) como "un tipo de e-learning a través de dispositivos móviles". Sin embargo, O'Malley et al. (2003) y otros autores como Keegan (2005) describen Mobile Learning como "aquél aprendizaje que tiene lugar cuando el estudiante no se encuentra en un lugar determinado o fijo" o bien como "el aprendizaje que tiene lugar cuando el estudiante se beneficia de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por las tecnologías móviles". Finalmente, la iniciativa MoLeNET (2009) describe Mobile Learning como "la explotación de tecnologías ubicuas de mano, juntamente con redes para facilitar, apoyar, mejorar y ampliar el alcance de la enseñanza y el aprendizaje".

Aunque los beneficios de utilizar este tipo de aprendizaje hayan sido subrayados por numerosos autores (Laurillard, 2007, Pacheco, Bachmair & Cook, 2010 ..) es cada vez más difícil ubicar el Mobile Learning dentro de las constricciones de la educación formal si no se basa en algún tipo de racional que permita construir una consostente

teoría de aprendizaje. Así, Mobile Learning posee diferentes formas dibujadas en una serie de diferentes teorías y métodos pedagógicos. Desde este punto de vista, es difícil especificar un único racional y necesario detallar, como señalan varios autores, diferentes percepciones metodológicas y aplicaciones prácticas que se engloban bajo el término (Buchem, Camacho, 2011, Frohberg, Goth y Schwabe, 2009). Así, podemos hablar de Mobile Learning para la distribución de contenidos (Bradley et al, 2009; Muyinda, Lubega & Lynch 2010), como facilitador de procesos reflexivos, (Corlett et al, 2005.), como base para desarrollar e implementar juegos móviles basados en el aprendizaje (Mitchell, Millwood y Fallenboeck, 2006). Autores como Cochrane y Bateman, 2010;. Safran et al, 2010) hablan de una Web 2.0 móvil, aunque cabe destacar y hacer hincapié en el hecho que el beneficio del aprendizaje móvil está dado por la portabilidad, flexibilidad y el contexto de las tecnologías móviles, lo que permite el aprendizaje, promover la colaboración y fomentar el aprendizaje autónomo para toda la vida (Naismith et al, 2004 Traxler, 2009, Dyson et al, 2008).

Otros autores han destacado también el potencial del Mobile Learning para el desarrollo de las competencias genéricas necesarias para el éxito de la educación y el desarrollo profesional (Litchfield, Nettleton y Taylor, 2008) y han evidenciado la necesidad de integrarlo en la práctica educativa y la enseñanza superior (Traxler, 2005; Dyson, Raban, Litchfield y Lawrence, 2008). Llegados a este punto, consideramos conveniente destacar la relación que se establece entre las teorías del aprendizaje constructivo y el Mobile Learning, puesto que éste propicia que se dé una interacción social para la co-construcción de conocimiento a la vez que permite al estudiante construir andamiajes para el aprendizaje significativo. Es importante también enfatizar la idea del estudiante que lleva control de su aprendizaje (creando sus propios objetivos y procesos) colaborando con sus pares para producir contenido y utilizar sus dispositivos móviles para la investigación y exploración (Loke et al. 2010).

2. Mobile Learning en educación

El uso de Mobile Learning en procesos de enseñanza y aprendizaje sea al nivel educativo que sea, nos ofrece retos para desarrollar nuevos enfoques pedagógicos centrados en el potencial de los dispositivos móviles ya sea en contextos formales o informales. Pensamos que es importante siempre tener en cuenta que Mobile Learning no es sólo aprendizaje con las tecnologías móviles, sino que también se considera un nuevo tipo de aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje móvil cruza el límite de aprendizaje institucional (intersección ámbito formal-informal) y plantea la necesidad de generar -por parte tanto de instituciones como agentes involucrados- espacios compartidos de generación e intercambio de conocimientos que den cabida a este "otro" pero también válido tipo de aprendizaje.

Entre las muchas características de Mobile Learning en educación destacar: las sigüientes:

- aprendizaje centrado en el entorno y contexto del estudiante
- permite la publicación directa de contenidos, observaciones y reflexiones
- favorece la interacción y la colaboración
- facilita la creación de comunidades de aprendizaje
- permite que las nuevas habilidades o conocimientos se apliquen inmediatamente
- enfatiza el aprendizaje auto-dirigido y diferenciado
- ofrece posibilidades de capturar fácilmente momentos irrepetibles sobre los cuales hacer debate y reflexión
- favorece la colaboración distribuida y numerosas oportunidades de trabajo

Por otra parte cabe destacar la gran idoneidad de utilizar los dispositivos móviles en proyectos colaborativos como destacan diversos estudios relacionados también con la utilización de diferentes herramientas de la Web 2.0 para promover y potenciar la dimensión comunicativa del alumnado así como la vertiente creativa en lo que a contenidos se refiere. Así, es necesario hacer referencia a los estudios que valoran:

- El potencial del M-Learning para la colaboración internacional, (A. Gordon y Picherit Duther, 2009; AE Gordon, 2011)
- El uso de Google Docs para el mapeo de los proyectos de colaboración y gestión de los profesores,
- la utilización de Twitter para la comunicación y el intercambio de ideas (Buchem, 2011; Cochrane, 2010).
- La creación de blogs de los estudiantes para mantener al día el progreso del aprendizaje (Cochrane y Bateman, 2011)
- La generación de contenidos desde móviles a partir de imágenes georeferenciadas compartidas a través de Flickr o Picasaweb, y el vídeo compartido a través de YouTube) (Keegan, 2010)
- La utilización de Prezi presentado reunión y la participación crítica de los estudiantes (Buchem & Camacho, 2011)
- El uso de la realidad aumentada para representar en diferentes capas la realidad cercana (por ejemplo, mediante enlaces a imágenes de arquitectura, QRCodes, episodios móviles de vídeo en YouTube..) (Cochrane y Rhodes, 2011)

- Uso de Skype o Google Plus Hangout y vodcasts para presentaciones remotas

3. Mobile learning en procesos colaborativos: The icollab project

La proliferación de numerosas herramientas sociales que permiten diferentes tipos de interacción y comunicación, la generación y publicación inmediata de contenidos y la aparición de nuevas formas de expresión, de nuevos lenguajes y narrativas hace necesaria una reconceptualización de aproximaciones metodológicas que hay que tener en cuenta y saber incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta misma manera, se hace necesario explorar los cambios que el uso reiterado de las pantallas pueden provocar en los hábitos lectores, las formas de escritura y los lenguajes narrativos y proporcionar mecanismos y estrategias de colaboración que puedan dar respuesta a las diferentes necesidades tanto de alumnado como profesorado.

Es bajo este marco donde se ubica The Icollab project , proyecto de colaboración internacional basado en el uso de herramientas de la Web 2.0 y el Mobile learning, iniciado en 2011 en el que participamos desde el grupo de investigación ARGET del Departamento de Pedagogía. Se trata de un proyecto de colaboración internacional emergente cuyo objetivo básico es el de utilizar de manera colaborativa tecnologías móviles y herramientas web 2.0 para la facilitación y el mantenimiento de una comunidad virtual de práctica entre diferentes profesores y alumnado, pertenecientes a diferentes partes del mundo. Los participantes en este proyecto son estudiantes y profesores de las sigüientes universidades: AUT University (Nueva Zelanda), Sheffield University and Salford University (Reino Unido), Beuth University of Applied Sciences Berlin (Alemania) y la Universitat Rovira i Virgili

Si bien se trata de un proyecto que se encuentra en sus inicios, cabe destacar que en el proceso de negociación y planificación del proyecto los profesores han experimentado con diferentes herramientas de la Web 2.0 con fines colaborativos de las que ya se ha apropiado los alumnos para la formación de equipos de colaboración y también para la realización de diferentes tareas académicas. .El proyecto trata de salvar los contextos de aprendizaje más allá de los contextos locales de aprendizaje formal e informal así como potenciar la colaboración internacional. Tanto los dispositivos móviles como las herramientas de la Web 2.0 se han convertido en facilitadores esencialmente sociales y móviles de la colaboración internacional en este proyecto. El contacto inicial con varios de los miembros del proyecto ha sido totalmente a través de móviles de redes sociales como Twitter, junto con Google y Youtube. El establecimiento alianzas internacionales presenta una oportunidad emocionante para fomentar estrategias de colaboración y profundizar a la vez en mecanismos y estrategias de aprendizaje y construcción de conocimiento compartido. El proyecto también constituye un catalizador interesante para la introducción de la transformación pedagógica del docente centrada en un curriculum dirigido a estudiantes donde los diferentes proyectos llevados a cabo son negociados

previamente (heutagogy). Los resultados del proyecto y la retroalimentación ofrecida por parte de los estudiantes será la base para la creación de nuevas líneas de trabajo enmarcadas en el ámbito específico que ofrece el Mobile Learning.

Conclusiones

La definición y alcance de Mobile Learning es fundamental para el debate sobre el uso pedagógico de los dispositivos móviles. El uso de los teléfonos móviles y otros dispositivos cada vez más ejercen una influencia no sólo sobre los paradigmas del aprendizaje, sino también en el repertorio de agentes y parámetros relacionados con éste. Si bien es cierto que el uso de los dispositivos móviles presenta una gran oportunidad y ofrece un desafío para redefinir y transformar nuestros paradigmas educativos, el aprendizaje móvil también requiere de una nueva filosofía marco que le acoja entre los nuevos paradigmas educativos y unifique sus potencialidades. En el caso de los proyectos de colaboración Mobile Learning ofrece a los agentes involucrados en los diferentes procesos educativos un panorama lleno de gran potencial, parte del cual está aún por explorar. Proyectos colaborativos basados en el uso de dispositivos móviles y vinculados al uso educativo de las herramientas de la Web 2.0 como es el caso de The Icollab Project son fundamentales y deben servir de catalizadores de cambio para la introducción del Mobile Learning en el ámbito más educativo, a la vez que favorecen -por parte del alumnado- la generación de contenidos y el intercambio constante de experiencias culturales y también sociales.

Referencias

BUCHEM, I., CAMACHO, M., (2011) M-project: first steps to Applying Action Research in Designing a Mobile Learning Course in Higher Education. In Rummler,K, Seipold,J,Lübcke,E,Pachler,N, Attwell,G (2011) *Mobile learning: Crossing boundaries in convergent environments*. London Mobile Learning Group, Germany ISSN 1753-3385, pages: 123-132.

Corlett, D., Chan, T., Ting, J., Sharples, M., & Westmancott, O. (2005) Interactive Logbook: a Mobile Portfolio and Personal Development Planning Tool. In H. van der Merwe & T. Brown, *Mobile Technology*.

Cochrane, T., & Bateman, R. (2010). Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile web 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), pp. 1-14.

Delfino, M., Dettori, G. and Lupi, V. (2009). Task-based learning and ICT: creative activities in the context of a European project. *eLearning Papers* No. 16.

Dyson, L. E., Litchfield, A., Lawrence, E., Raban, R. & Leijdekkers, P. (2009). Advancing the m-learning research agenda for active, experiential learning: Four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 250-267.

Frohberg, C. Göth, & Schwabe G. (2009). Mobile Learning projects –a critical analysis of the state of the art, *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (4), pp. 307-331

Jonassen, D.H. (1991). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, 31(9), pp. 28-33.

Lefoe, G., Olney, I., Wright, R. & Herrington, A. (2009). Faculty development for new technologies: Putting mobile learning in the hands of the teachers. In J. Herrington, A. Herrington, J. Mantei, I. Olney, & B. Ferry (Eds.), *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education* (pp. 15-27). Wollongong: University of Wollongong.

Mcloughlin, C & Lee M. J. W. (2007) *Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era*. ascilite 2007. Singapore.

Mitchell, A., Millwood, R. & Fallenboeck, M. (2006). *Towards a pedagogical framework for the mobile Game-Based Learning project – key considerations*. Conference ICL2006 2006 Villach, Austria, 1(9)

Molenet (2009). The *Impact of mobile learning* https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=090068

Sharples, M. (2005). Learning as conversation: Transforming education in the mobile age. Proceedings *Seeing Understanding, Learning in the Mobile Age*, Budapest, April 28–30, 2005, pp. 147-152.

The Future of Learning in Your Hands, mLearn 2005 Book of Abstracts, *4th World Conference on mLearning,* Cape Town, 25-28 October 2005. Cape Town: mLearn 2005, pp. 22.

Wingkvist, A. (2008). *The Quest for Equilibrium: Towards an Understanding of Scalability and Sustainability for Mobile Learning. Licentiate thesis*. Växjö University.

Nota biográfica

Mar Camacho, es docente e investigadora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona - Cataluña) y miembro desde 2001 del grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la misma universidad ARGET. De 2004-2009 trabajó como consultora en la Dirección General de Innovación del Departament d' Educació de la Generalitat de Catalunya. En la actualidad imparte clases y cursos en diferentes programas de Master, Doctorado y Postgrado relacionados con la Tecnología Educativa. Autora de diversas publicaciones sobre el uso de las TIC en la enseñanza de idiomas y los procesos de aprendizaje, el uso de la Web 2.0 y sus herramientas y recursos para la docencia, especialmente en contextos multiculturales y plurilingües y sobre el uso y aplicación

del Mobile Learning y las tecnologías emergentes como herramientas que nos ayudan a transformar, enriquecer y ampliar la experiencia del aprender.

Durante los últimos años ha estado trabajando en proyectos de investigación sobre metodologías docentes y las TIC, el diseño y desarrollo de cursos de formación del profesorado y, básicamente, en el uso de herramientas móviles destinadas a mejorar los procesos de aprendizaje, incluyendo el uso de podcasts como herramienta para facilitar la adquisición de la competencia oral y comunicativa para promover la diversidad en la Europa multicultural. Actualmente se encuentra trabajando en diferentes proyectos que se desarrollan en el marco del Mobile Learning y otras tecnologías emergentes como el Game-based learning y el aprendizaje en metaversos y mundos 3D. En los últimos años ha participado activamente en seminarios, mesas redondas y conferencias como ONLINE EDUCA BERLIN, ED-MEDIA, EDUTEC, MOBILE IADIS, EDEN, ECER, PLE CONFERENCE, E-CHALLENGES, SCOPEO ...

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 51-71
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Structured Multisensory Techniques in Reading and Learning Patterns - Some Considerations

Ruth Falzon[a], Colin Calleja[b] and Carmen Muscat[c]

Rebut: 21/11/2011 Acceptat: 01/12/2011

Abstract

This study investigates whether a structured multisensory programme of early literacy' ('M-POW'R - Multisensory Programme of Writing and Reading (Muscat, unpublished early literacy programme) implemented in a Maltese private school is perceived by teachers using it as an inclusive strategy, as respectful of the learning modalities molding and shaping each learner's path through learning. This study makes use of the interactive learning model proposed by Johnston (1994, 1996, 2006, 2007 and 2009) and explores the extent this multisensory early literacy programme compliments the four learning patterns proposed in Johnston's theory. This research embraces and is underpinned by a number of philosophies and frameworks, namely the social model approach to disability and beyond (Barnes & Mercer, 1997; Barton & Oliver; 1997; Oliver, 1992; 1996), the Adams' Model of Reading (1990), Piagetian genetic epistemology (Schwebel & Raph, 1973) , Vygotskian concept of scaffolding, (Steffe & Gale, 1995; Ormrod, 2007) and the concept of Universal Design Learning and Inclusive strategies (Falzon, 2010; Hegarty, 1993; Mengon & Hart, 1991; Pugach 1995; Tod, 1999; Rose & Meyer 2002; Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2010). The data were collected through a questionnaire given to all nine teachers working with the Early Years of the school. Teachers unanimously perceived the multisensory programme as respectful of the four learning patterns to each of the 16 themes in the questionnaire. In line with the aims and ethos of the 'M-POW'R programme, the more predominant learning patterns were Technical and Sequential, followed by Confluence and Precision respectively. Statistical differences were only found in four themes. The confidence interval in this study is very high and therefore inference to the actual mean can be made. This study confirms that the structured multisensory

[a] Department of Psychology, Faculty of Education, University of Malta
[b] Let me Learn Centre, Faculty of Education, University of Malta
[c] Research Assistant and creator of 'M-POW'R Literacy Programme

techniques developed and designed by Muscat are inclusive strategies and respectful of the learners' individual learning preference.

Keywords: MPow'r, Multisensory techniques, Reading, Let Me Learn Process, Learning Patterns

Resumen

Este estudio investiga si un programa estructurado multisensorial de alfabetización temprana (' M-POW'R - Programa Multisensorial de Escritura y Lectura (Muscat), puesto en práctica en una escuela privada maltesa, es percibido por los profesores que lo usan como una estrategia global, respetando el proceso personal del que aprende. Este estudio utiliza el modelo de estudio interactivo propuesto por Johnston (1994, 1996, 2006, 2007 y 2009) y analiza el grado de cumplimiento del programa según los cuatro patrones de aprendizaje propuestos en la teoría de Johnston.

Esta investigación se sustenta en diversas teorías filosóficas relativas a la discapacidad (Graneros y Mercer, 1997; Barton y Oliver; 1997; Oliver, 1992; 1996), el Modelo de Adán de Leer (1990), la epistemología genética de Piagetian (Schwebel y Raph, 1973), el concepto de estructura de Vygotskian, (Steffe y Viento fuerte, 1995; Ormrod, 2007) y el concepto de Estudio de Diseño Universal y estrategias Globales (Falzon, 2010; Hegarty, 1993; Mengon y Venado, 1991; Pugach 1995; Tod, 1999; Rosa y Meyer 2002; Turnbull, Turnbull y Wehmeyer, 2010).

Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario pasado a los nueve profesores que trabajan en la etapa de primaria. Los profesores percibieron unánimemente que el programa respondía a las características de los cuatro patrones del modelo de Johnston en cada uno de los 16 ítems del cuestionario. Al igual que los objetivos y el carácter distintivo del programa M-POW'R, los patrones predominantes eran el Técnico y el Secuencial, seguidos del Confluente y el Preciso respectivamente. Sólo fueron encontradas diferencias estadísticas en cuatro ítems. El intervalo de confianza en este estudio es muy alto y confirma que las técnicas estructuradas multisensoriales desarrolladas y diseñadas por el Muscat son estrategias globales y respetuosas con las características indiviuales de cada uno de los estudiantes.

Introduction

It is common knowledge in the field of psychology that the motoric memory code is the most persistent and long term (Ormrod, 2007). Observing babies and little children, one can see that they access information, and therefore learning, through extensive use of their senses. Structured multisensory techniques and approaches to teaching build on these observations to help students access the curriculum, in this case reading and making sense of print. This approach is beneficial to all children, and particularly essential for dyslexic students. This pedagogy is essential if students are to have easy and effective access to the curriculum and to the written text.

The multisensory programmes and techniques to early literary referred to in this paper have two common criteria, namely Universal Design Learning (UDL) and the social model approach and beyond. The social model approach (Oliver, 1992; 1996) emphasises the issue of accessibility and focusing on abilities and skills rather than on labeling and diagnosing and the multisensory approach to reading, with its characteristic features of structure and sequence, respects this philosophy. Universal Design Learning (e.g. Turnbull et al, 2010) embraces the concept of accessing information for all, helping all students learn to become independent, self reliant and self sufficient learners, and removes barriers to access to learning. Structured multisensory techniques and programmes do this with regard to early literacy and breaking the code to reading (Moats, 2000). Thus, such techniques are positive inclusive strategies and compliment techniques developed within the Process developed by Professor Christine Johnston and colleagues well, namely the Let Me Learn Process (Johnston, 2009). This process builds on knowledge of one's learning pathways captured by the Learning Connections Inventory (Johnston and Dainton, 1996) to develop personalized learning strategies. This study intended to explore if early educators in a local private school perceive the use and inclusion of the four Learning Patterns in the learning strategies employed by this local literacy programme - 'M-POW'R Programme (Muscat, unpublished) - they are using .

Multisensory Techniques - A brief History

The use of structured multisensory instruction dates back to the late 1930s. Orton's neurological research (Orton, 1937; Hornsby & Shear, 1980) on children struggling to learn how to read led him to identify the condition 'strephosymbolia'; to appreciate the work of Helen Keller and Grace Fernald who were using kinesthetic methods and modalities to reinforce visual and auditory associations; and to build on this concept. Orton proposed the use of all sensory methods and modalities to improve 'weak memory patterns' in teaching reading (Johnson, 1967). Orton's pioneering concept led to the Orton-Gillingham programme, put together by Anne Gillingham at the request of Orton himself. At this early stage, Orton understood the importance of multisensory techniques, the concept of metacognition in learning and to use these techniques when other processes are challenging to the reading situation.

Other programmes then started to be developed, particularly across the United States, such as the Hickey Method (Combley, 2000). Along the years, other structured multisensory programmes were developed. These multisensory programmes all are based on the original concept or the Orton-Gillingham programme (Orton, 1966). Examples of these programmes are Alpha to Omega (Hornsby & Frula, 1980), Bangor Dyslexia System (Miles & Miles 1983), Recipe for Reading (Traub & Bloom, 2000), Wilson Reading System (Wilson, 1996), Beat Dyslexia (Stone, Franks & Nicholson, 2008) and 'M-POW'R (Muscat – still unpublished). Multisensory programmes can be modified according to the specific needs of children. Each of these programmes offers varied tasks and therefore give teachers infinite opportunities and resources to

suit learning preferences, strengths, weaknesses and speed of learning. The key to their success is their multisensory techniques and highly structured format. The three basic principles that underpin a multisensory approach to teaching reading are the use of as many senses as possible, linguistic knowledge and the element of structure involved. A structured multisensory approach helps children acquire knowledge by using their senses simultaneously - hear it, say it, see it, feel it, write it (e.g. Orton 1966; Miles & Miles, 1983; Anders, Hoffman & Duffy, 2000). This technique is simply a teaching strategy which seeks to actively stimulate all available senses simultaneously within a structure and using linguistic knowledge. It is also worth noting that all the programmes above, except for the Muscat programme, were planned for individual or small group teaching as they were geared as intervention programmes for dyslexic students. However, the resources in all the programmes, particularly the programmes published from 1970 onwards, are so varied that they can be adapted for inclusive classrooms teaching.

Multisensory Techniques – The most successful techniques to teaching Breaking the Code - An inclusive strategy

In every classroom, one can say that there is an average of 10-15% of children with possible specific reading difficulties. (Kenig & Wenar, 2000; Bender, 2001). These children benefit from a structured multisensory approach to literacy (Traub & Bloom 2000; Oakland, Black, Stanford, Nussbaum & Balise 1998). There is a whole body of research to conclude that such approaches and techniques are beneficial for all children (e.g. Adams 1990; Mather 1992; Pressley & Rankin 1994; Brady & Moats, 1997). Research findings would lead one to conclude that reading should be taught to all children through a multisensory approach (Falzon, 2010).

How best to teach reading has been the subject of great debate since the latter half of the 20th century (Chall, 1967). Earlier research has attempted to establish the nature of effective teaching of literacy by analyzing the processes involved in the reading process and then putting forward a model to guide literacy instruction based on the analysis of these processes. Pioneer researchers such as Chall (1967), Liberman and Schankweiler (1979) and Goodman and Goodman (1979) presented different reading models based on the argument that effective teaching of reading produces effective reading behaviour from the learners. Historically, the problem was that numerous theories of reading were presented separately. The theories can in general be grouped in two distinct categories at the opposing end of a continuum - the Top Down/Inside-Out Approaches, promoting the notion that reading is a highly complex discriminatory process that begins with the brain and ends with selective attention to parts of the printed text; and Bottom-Up/outside-in Approaches where reading is perceived as a process that begins with the verbal visual print of the page and ends with representations inside the brain (Resnick & Weaver, 1979). Both groups of theories acknowledge the importance of different reading skills, but disagree on the

importance given at the level of instruction and reading engagement (Smith and Goodman 1971).

Top-Down/Inside out approaches to reading, were usually supported by psycholinguists such as Smith and Goodman, (1971), who followed a whole language approach. On the other hand, Bottom-Up/Outside- In approaches were generally followed by pedagogues (Elkonin, 1973) and, as the name of the approach implies, embraced the concepts and principles that students must know all the letters before they can read, proposed a hierarchy of skills starting from individual letters to words to meaning, emphasized that decoding needed to be automatized such that decoding does not take up all one's energy at the expense of comprehension. These extreme views are now of course obsolete and have been surpassed by Interactionist models (Chall 1967; Goodman, 1999; Hall & Moats, 1999) and, better still, the Adams' Model to Reading (1990) who in essence values the important of both ends of this continuum and provides very inclusive and comprehensive model.

Research findings show clearly that it is important that a fine balance is created, so that students are exposed both to strategies to decode and to whole language approaches; such that they are stimulated to engage in a range of activities involving literacy and developing positive skills towards literacy and be equipped with the correct skills to address reading techniques (e.g. Adams 1990; Graham & Harris 1994; Moats, 2000; Rose, 2006). Vail (1991) notes:

> Recent pressures have forced many administrators and teachers to choose whole language or phonics. This deprived students of the full range of experiences they need and deserve. When adults go to extremes, kids pay the price. One-sided teaching makes a lop-sided offering. In language, structure and texture create and operate within a symbiosis interdependent, each nurtures the other, each needs the other for strength, each compliments the other. Operating together, they form a handclasp of common purpose, an alliance for literacy, a friendship for children (pg. 3-4)

Recent research findings conclude that explicit teaching of lower level skills, coupled with comprehension – upper level skills- instructions, are the most effective, particularly if carried out in the context of other components of reading activities. In other words, effective teaching should be multifaceted, rather than based on the choice of one approach (Adams, 1990; Fisher, Fox & Paille, 1996; Linnea, 2003) and teachers should 'abuse' approaches for the benefit of pupils.

There has been substantial evidence that, with regard to teaching lower level skills of reading, the use of structured multisensory techniques for teaching literacy are one of the best ways to introduce and develop literacy in the classroom (e.g. Hornsby & Shear, 1980; Traub & Bloom 2000; Moats, 2000). Their positive effects are no longer a query any more in the literature. Although multisensory techniques originated from the field of Learning Disabilities/Specific Learning Difficulties (e.g. Thomson 2003; Snowling 2000; Augur 1982; Hornsby & Shear 1980; Orton 1976), its use in the classroom situation is increasingly being appreciated (e.g. O'Connor, Fulmer, Harty & Bell 2005; Joshi, Dahlgren, & Boulware-Gooden 2002; Moats, 2000; NICHD 2000; Adams & Bruck 1995;). Traub and Bloom (2000) claim that teachers using structured multisensory reading programme find the techniques effective when used for

children not only with Specific Learning Disabilities (SpLD) but also with all children, resulting in children learning to spell and read more easily at an earlier age.

Moats (2000) notes that the scientific community has now reached a unanimous agreement that specific difficulties in literacy originate with a 'specific impairment of language processing, not with general visual-perceptual deficits, inability to construct meaning from context or other more general problems with attention and memory' (pg 1), in other words a core deficit in phonological processing, also linked with the visual verbal input. This implies that there is need for phonological and phonemic awareness of the language structure linked to the verbal visual input that represents these components of the language, in order for one to become an accomplished and effective reader. Moreover, research in early intervention clearly indicates that the degree of awareness and skills in the phonological structure of language is the best predictor to reading success (Lunberg, Olofsson, & Walls, 1980; Elbro, Bornstrom & Peterson, 1998; Mauer & Kamhi, 1996). All research, whether philosophical, theoretical, experimental, empirical, qualitative or clinical, points to the necessity of helping unskilled readers and spellers learn explicit knowledge of language structure, the basic pedagogy used in multisensory approaches (e.g. Orton 1937; O'Connor, Fulmer, Harty and Bell 2005; Schneider and Naslund 1993; Moats 2000; Snowling 2000; Thomson 2003).

With regard to reading, Daniel (1997) reports that in his study dyslexic students following a structured multisensory programme in literacy started to outperform children without dyslexia. Such results are possible because a structured multisensory programme includes the use of phonics, decoding, sight word reading, rule-learning, metacognitive approaches, blended together within a whole language approach (Moats 2000; Hornsby & Shear 1980). It is therefore clear in the literature that the use of multisensory techniques and structured multisensory progammes is conducive to successful reading for all, where the beneficial effects of multisensory teaching are not limited to students who have difficulty with reading (Adams & Bruck 1995; NICHD 2000). Moreover, multisensory techniques to reading also use scaffolding as a principle where the adult models and structures learning experiences as suggested by both Vygotsky and Bruner, as well as the concept or Constructivist concepts as proposed by Piaget and Montessori, where pupils are given the individualized attention needed and the classroom curriculum customized to address particular challenges.

The 'M-POW'R Programme (Muscat – Unpublished)

The 'M-POW'R Programme (Multisensory Programme of Writing and Reading – Pronounced Empower) was developed by Ms Carmen Muscat M. Ed. and is designed to address four to eight year olds. Ms Muscat has over 30 years' experience working with children and adults with dyslexia. As from 1992, she switched from free-lancing to working in an independent school and had the opportunity to use her skills within a school setting. At the time, one of the authors was in the same school responsible

for the 'Support Programme' and the inclusion philosophy of 'At Risk' and skills-based approaches was developing in the school. Ms Muscat was given the responsibility to develop Early Literacy Programme and the 'M-POW'R Programme was created and started being introduced in classes.

The school supported the programme because it saw 'M-POW'R as 'successful for all children' and because the school needed a structured literacy programme. The aims of 'M-POW'R are: (a)success for all - 'catch them before they fail'; (b) addresses an inclusive classroom; (c) 'development for the child as a unique person' (San Anton School Ethos, 1993); (d) use of structure and appropriate and adequate Resources, (e) in-depth awareness of underlying literary skills (Moats 2000); (f) continuity and flow from one grade to another and from school to home (g) continuous teacher support for children experiencing difficulties, and (h) linguistic knowledge necessary for early literacy. The methodology adopted by the school insists that learning has to be a fun experience - learning through games, to use routine, multisensory techniques, memory enhancers, metacognitive skills, self-monitoring skills and parental input and collaboration (Adams, 1990; Berninger et al, 1999; Tod, 1999; International Reading Association, 2001; Spear-Swetling & Bucker, 2004; Rose, 2006). This was incorporated in the 'M-POW'R programme.

This was the start of the programme. Its uniqueness is that it is developed as a programme for classroom teaching and is based on programmes usually designed for individual/small group tuition to children with dyslexia. Muscat developed her programme using her experience teaching dyslexic children, her review of other multisensory programme, and her passion to have whole classes of successful readers, least withdrawal of necessary intervention sessions and continuation of intervention programmes in the classroom. Ms Muscat has not officially published this programme as 'I am always changing resources and developing classroom techniques' and the authors are continuously encouraging her to publish it. 'M-POW'R is a combination of Phonological awareness, whole word approach and synthetic phonics. It also includes a cursive handwriting programme. The 'M-POW'R Programme is based on the principles of structured multisensory techniques to teaching early literacy (Falzon, 2010; Moats, 2000). A 2001 research indicated that teachers at the school perceived this programmes as effective and efficient, and the end result was better and more effective early readers (Falzon & Muscat, 2001). As one Grade 3 teacher noted:

> "The teaching techniques, those are beautiful, what she taught us, especially the rules of learning. I have been teaching for 21 years and I have always stressed on reading and spelling - iffissata (I am Obsessed). But I have never had a class that can really make out a work, reasoning, using the rules. Those are beautiful!"

The Brain and Mind Connection

Multisensory programmes are successful because they are respectful of the different learners' pathways for taking in the world and making sense of it. Learners need to

make sense of the world in order to understand and learn. We need to appreciate also that all learners have personalized means for doing so. Johnston (1994, 2002, 2006, & 2009) explains these phenomena through a simple representation explaining how four interactive learning patterns of sequence, precision, technical reasoning and confluence (see Appendix A for a detailed description of the characteristics of each learning pattern). According to Johnston (2009), these patterns act as channeling filters of sensory stimuli. According to this representation, the learning journey begins with the senses which serve as the first line receptors that initiate learning. It is they who gather and channel stimulus into the brain which channels it through its complex series of regions and its neuron-circuitry. Within the brain's electro-chemical processing, the stimulus is "handled" by a number of operations ultimately coming to a point where it meets up with our brain-mind interface where it is filtered by our individual learning processes, *i.e.*, blocked, welcomed, or given limited access to continue on its way to operate within our mind and memory. The stimulus which makes it through the interface is then translated into symbolic representation and passed to our working memory to become a part of our human consciousness (declarative memory) or sub-consciousness (non-declarative memory) (Johnston, 2009; Squire & Zola, 1996).

The Let me Learn Process proposed by Johnston starts by recognizing the central role that these patterns play in forming and operating our learning system. A true understanding of the personalized learning connections of each learner guides learners and teachers how to 'handle' sensory stimuli and make sense of them. Achieving control is the key to learning. Thus, while the literature contends that it is important for all senses to be respected in channeling stimulus into the brain, it is equally crucial to have knowledge of learners' patterned combination to help each learner make sense of the task at hand. This knowledge is also crucial for intentional learners to be able to 'tether' or 'stretch' their learning patterns to make optimal use of their learning potential because, as Johnston puts it 'Finding your way is about taking hold of how you learn and making it work for you so that you can navigate your daily life as well as your future' (Johnston, 2010, p. 10).

The Study

This study intends to explore whether early educators in a local private school perceived the structured multisensory early literacy programme they used ('M-POW'R) as embracing the four learning patterns. The school is an inclusive school within a Parent's Foundation for Education and has adopted a multisensory approach to teaching literacy in the early years based on Adams' model of reading (1990). This reading model was specifically chosen because it respects all reading systems in use, recognizes aspects of the learning reader as well as the accomplished reader, gives importance to all four processes of reading and is in line with neurological functions. More recently, the school also adopted the Let me Learn Programme and so we could analyze both programmes.

Methodology

A questionnaire approach was employed and the questionnaires were distributed and collected personally by Ms Carmen Muscat. One could have opted for interviewing this small population, but the school and Ms Muscat felt that the teachers would be more receptive to a questionnaire. A copy of the questionnaire is available on request from the authors. A total of nine teachers spread equally over the first three grades of the school participated. These teachers had been teaching at this school using the Muscat 'M-POW'R literacy programme for at least two years. The research question of the study was: 'Do teachers perceive the learning strategies used in the 'M-POW'R Programme (Muscat, unpublished) as respectful of and utilizing the four Learning Patterns? The authors expected the results to indicate that the teachers perceived the 'M-POW'R Programme as inclusive of the four learning patterns. The teachers were not told that the study was linked to the Let me Learn Patterns. In fact, no teacher commented on the connection between the two programmes, even though some of the teachers had been exposed to the Let me Learn Programme, given the school's development plan. Participants were presented with statements which represented the four learning patterns (Table 1). It was felt that this gave the answers more credibility, as no teacher would be biased for or against the Let me Learn patterns. The questionnaire involved close-ended questions using a 5-point Likert scale and reflected the 14 aspects employed in the 'M-POW'R Programme. These 14 themes used are indicated in the results below. For each theme, the teachers had to answer a series of 20 statements. Five statements for each of the four Learning patterns were used (Table 1). For each aspect of the 'M-POW'R Programme, a mean score was computed for every learning pattern by averaging the rating scores elicited for the corresponding statements. The One-Way ANOVA test was used to test whether differences among the mean scores for the learning patterns differed significantly at the 0.05 level of significance. Post hoc pair-wise comparisons were carried out using the Tukey method.

STATEMENT	SPACE TO TICK
Allows children to carry out free activities	*CONFLUENCE*
Understands the utility and relevance of what they are doing	*TECHNICAL*
Give space for the child to ask for details	*PRECISE*
Encourages the student to generate new ideas	*CONFLUENT*
Respects the concept of sequencing	*SEQUENTIAL*
Gives children the opportunity to direct their own learning	*CONFLUENT*
Allows for possibility of self feedback	*PRECISE*
Gives space for the students' creativity	*CONFLUENT*
Allow for expression in writing	*PRECISE*
Allows for precise directions	*SEQUENTIAL*
Gives space for students to progress at their own rate	*PRECISE*
Allows the child to combine oral visual and motor movements	*TECHNICAL*
Provides a safety net for failure and starting again	*CONFLUENT*
Allows the child to learn step by step	*SEQUENTIAL*
Uses and refers to the child's real life experiences	*TECHNICAL*
Helps the child acquire metacognitive skills	*PRECISE*
Gives time for the child to finish assignments to the full	*SEQUENTIAL*
Allows the child to work individually	*TECHNICAL*

Gives importance to presentation	*TECHNICAL*
Allows for possibility of feedback	*SEQUENTIAL*

Table 1: Statements categorized by the four learning patterns

We would not want to be too forwarding and also classify this research as Grounded theory (Martin & Turner, 1986). Grounded Theory more often than not refers to systematic qualitative research focusing on the generation of theory from data collected. Moreover, Grounded Theory postulates that there needs to be a lack of hypothesis and total openness to results collected. We had developed a hypothesis from related research findings. However, given that such comparative research has to our knowledge never been published, we were able to propose a theory on inclusive learning and strategies based on the research findings.

Limitations

The use of a questionnaire always limits the richness of one-to-one personal contact. As researchers, we were aware that in our choice of data collection, we were forfeiting depth for expediency. We actually hope to be able to develop research in this area using qualitative techniques, where the school would hopefully understand the need for this. Secondly, we were always painfully aware that we needed to be totally objective, given that we are both so enthusiastic about the Let Me Learn Process and the 'M-POW'R Programme and were very careful to interpret the findings as objectively as possible.

Reflective Statement

This study is important to us because, on both a professional and a personal level, we experience the frustrations and sadness of students who, on a daily basis, feel that they are failures in a highly competitive and academic, local educational system. We feel that the celebration of inclusive practices needs to also be evidence-based in order to convince policy makers. This gave us the motivation and energy to conclude the research.

Results and Discussion

These results present teachers' perceptions of the use of the four Learning Patterns in the literacy programme they were implementing in a local private school. This research yielded interesting findings. What is also very relevant is that, even though the research was carried out with a small group of teachers, some results could be generalized since the statistical test used yielded a p-value that is less than the 0.05 criterion. This is also complemented by graphical presentations since some of the

95% confidence intervals for the learning patterns are markedly disjoint. This is a very important inference for both the 'M-POW'R Programme and the four learning patterns (Table 2).

The learning patterns	Mean	Standard. Deviation	Standard. Error	95% Confidence Interval for Mean	
				Lower Bound	Upper Bound
Technical Learning Pattern	4.10	1.280	0.052	4.00	4.20
Sequential Learning Pattern	3.95	1.387	0.057	3.84	4.06
Confluent Learning Pattern	3.86	1.269	0.052	3.76	3.96
Precise Learning Pattern	3.68	1.452	0.059	3.56	3.80

Table 2: Descriptive Statistics table for the 4 learning Patterns using 14 themes

Figure 1 displays that for most themes, technical reasoning pattern was the predominant learning pattern since it had the highest mean rating score. In other words, at any point in time during the programme, it is likely that the Learning Pattern which will be most dominant would be the Technical followed by the Sequential, Confluent, and then by Precise (Table 2). Although the Technical reasoning pattern was the one perceived as most dominant (Mean 4.10), each learning pattern was scored by the participants above the 2.5 threshold (Likert scale ranges from 1 to 5): Precise 3.68, Sequential 3.95, Confluent 3.86. From this, one can infer that participants also saw the relevance of the other three learning patterns in the learning process. One must remember that Breaking the Code to Literacy is a technical skill allowing one to exercise reading with meaning, and it is therefore expected that the technical reasoning pattern would be perceived as the one most used.

We expected the Technical and the Sequential to be high in use, given the nature and aims of the programme. With this reasoning, it is therefore surprising in these results that the Confluent learning pattern was perceived as more dominant than the Precise learning pattern. Even with a skills-based programme, confluence also has a place and students with a high confluent reasoning pattern would also have their needs addressed, such that the mundane task of breaking the code to literacy would be learnt in an interesting, challenging and fun way.

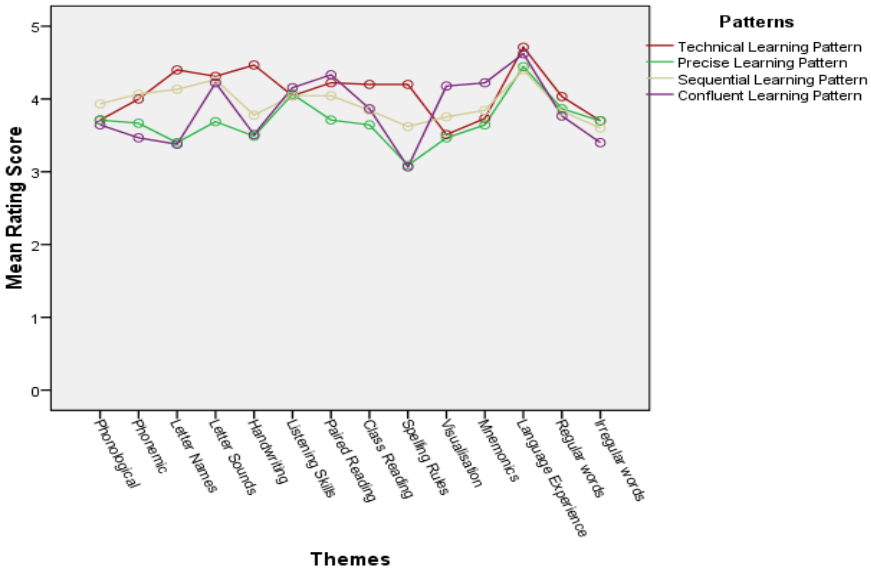

Figure 1: Line graphs displaying mean rating score for each theme categorized by learning pattern

The results (Figure 2, Table 3 and Appendix B) also indicate that for ten out of the 14 themes that there is no significant difference between the mean scores for the four learning patterns. These include phonological awareness, phonemic awareness, listening skills, paired reading, class reading, visualization exercises, mnemonics, language experience, spelling techniques for regular and irregular words. For each of these themes, teacher-participants thought that the techniques reflected, respected and were compatible with the four learning patterns.

Learning Patterns	Mean Difference	P-value
Technical and Precise Learning Pattern	0.202	0.134
Precise and Sequential Learning Pattern	0.160	0.321
Technical and Confluent Learning Pattern	0.002	1.000
Precise and Confluent Learning Pattern	0.200	0.141
Technical and Sequential Learning Pattern	0.043	0.968
Sequential and Confluent Learning Pattern	0.040	0.973

Table 3: Post hoc pair wise comparison of the four learning patterns using Tukey method for the group of 10 themes

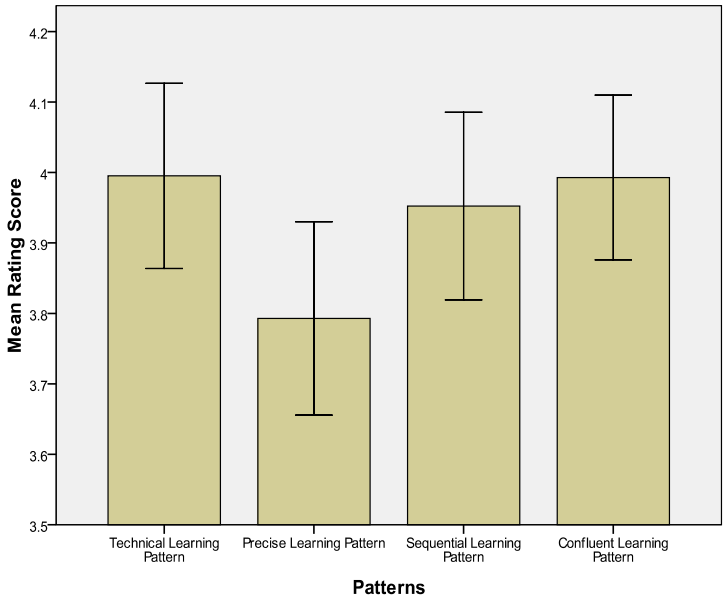

Figure 2: 95% confidence intervals for the mean rating scores elicited for the 4 learning patterns using 10 themes

The four themes where the mean rating scores differed significantly across the four learning patterns are letter names, letter sounds, handwriting and spelling rules (Table 4). As opposed to the other themes, these four themes are finite skills or knowledge. These four skills, rightly enough, tended to lean more towards the Technical learning pattern, as is their nature. With regard to these four themes as a group, the technical reasoning pattern (mean 4.34) had a significantly higher mean rating score, followed by the sequential pattern (mean 3.95); the Confluent (mean 3.54) and the Precise (mean 3.4). Given the nature of the learning and exercises carried out during the learning of these themes, this was not surprising and made sense. For example, there is nothing confluent and precise about learning the name or the sound of a letter: you either know it or you don't. On the other hand, it is a very hands-on practical activity which you learn sequentially until you know all the letter names of the alphabet. There can be nothing confluent about the learning of this fact. Notwithstanding, confluence still scored above the 2.5 threshold.

Themes	Patterns	Mean	Standard Deviation	N	P-value
Letter Names	Technical Learning Pattern	4.40	0.915	45	0.000
	Precise Learning Pattern	3.40	1.483	45	
	Sequential Learning Pattern	4.13	1.455	45	
	Confluent Learning Pattern	3.38	1.466	45	

Letter Sounds	Technical Learning Pattern	4.31	1.019	45	0.020
	Precise Learning Pattern	3.69	1.411	45	
	Sequential Learning Pattern	4.27	0.963	45	
	Confluent Learning Pattern	4.22	0.765	45	
Handwriting	Technical Learning Pattern	4.47	0.815	45	0.000
	Precise Learning Pattern	3.49	1.456	45	
	Sequential Learning Pattern	3.78	1.312	45	
	Confluent Learning Pattern	3.51	1.218	45	
Spelling Rules	Technical Learning Pattern	4.20	1.217	45	0.001
	Precise Learning Pattern	3.09	1.505	45	
	Sequential Learning Pattern	3.62	1.669	45	
	Confluent Learning Pattern	3.07	1.498	45	

Table 4: Descriptive statistics table for four themes categorised by the four learning patterns

The Post Hoc test is essential to identify which mean rating score differs significantly from another. The Tukey method was used on the merit that it is more sensitive in detecting differences and also provides homogeneous subsets of the four learning patterns above. Analyzing the four learning patterns pairwise, Table 5 reveals that there is a statistical difference between the Technical and Precise, the Precise and Sequential, and the Technical and the Confluent, the Technical and the Sequential, and the Sequential and the Confluent patterns.

THE FOUR LEARNING PATTERNS	Mean Difference	P-value
Technical and Precise Learning Pattern	0.928	0.000
Precise and Sequential Learning Pattern	0.533	0.001
Technical and Confluent Learning Pattern	0.800	0.000
Precise and Confluent Learning Pattern	0.128	0.791
Technical and Sequential Learning Pattern	0.394	0.023
Sequential and Confluent Learning Pattern	0.406	0.018

Table 5: Post hoc pair wise comparison of the 4 learning patterns using Tukey method for four technical themes

Finally, when one compares the mean response of the 14 themes, the ten grouped themes and the four grouped most technical themes (Table 6), one observes that all means remain above the 2.5 threshold and the difference between the lowest score - 3.42 Precise for the group four themes - and the highest score - technical for the group of four themes - is less than 1 (0.92).

Learning Patterns	Mean 14 themes	Mean 10 themes	Mean 4 themes
Technical Learning Pattern	4.10	4.00	**4.34**
Sequential Learning Pattern	3.95	3.95	3.95
Confluent Learning Pattern	3.86	3.99	3.54
Precise Learning Pattern	3.68	3.79	**3.42**

Table 6: Comparative mean response for the 4 learning patterns using 10 and 14 themes

When comparing the four learning patterns of letter names, letter sounds, spelling rules and handwriting as one group with the 14 themes as a whole using a post hoc pair wise comparison through the Tukey methods, significant differences between the Technical and Precise (<0.005), Precise and Sequential (0.003), and Technical and Confluent (0.010) is observed. On the other hand, no significant difference is indicated between Precise and Confluent (p=0.101), Technical and Sequential (p=0.226) and Sequential and Confluent (p=0.628). When eliminating the four most 'technical' themes of the programme no statistical difference between any pairing of the four learning patterns was yielded.

These results clearly indicate that these teacher perceive the 'M-POW'R Programme as respectful of the four learning patterns and acknowledges the diversity of the students in the classroom. These findings reflect literature and research findings discussed in this paper, with regard to the inclusivity of the use of the four learning patterns and the effectiveness of the 'M-POW'R programme. Literature review does not yield any comparable research to this study, so direct comparisons cannot be made

Implications for Practice and Research

Several implications for research and practice can be yielded from this study. In the local context, this 'M-POW'R programme has now been adopted by around four schools and most local teachers and children have been exposed to and trained in the Let me Learn Process. A research with all stakeholders involved would therefore be useful. Furthermore, the Let me Learn Process should be researched with others areas of learning such as Mathematics, Science and the Humanities. With regard to practice, the dissemination of this study, as well as qualitative evidence would help increase awareness of the effectiveness of inclusive techniques, where diversity and individual needs are given their due importance (Turnbull et al., 2010).

Conclusions

Our small study clearly indicates that when learning strategies are inherently inclusive in nature, the chances are that they compliment each other and are beneficial to all

children. The findings clearly indicate that professionals using the Muscat 'M-POW'R Programme perceived the use of the four learning Patterns in the programme and therefore found the programme inclusive and embracing the whole classroom. This is an exciting finding, particularly since the programme focuses on the skills needed to learn how to read and to eventually glean meaning from print effortlessly. Adams (1990) notes that "Deep and thorough knowledge of letters, spelling patterns and words and of phonological translations of all three are of inescapable importance to both skillful reading and its acquisition" (p. 416). The participants in the study perceived this objective fulfilled and found this programme inclusive of the four learning patterns, as well as enjoyable for their pupils. This is a very important finding and proposes a pedagogy theory as a result: programmes embracing Inclusive aims and strategies complement each other, even though developed separately.

Acknowledgement

We would like to thank Ms Carmen Muscat for helping us out in this research and for giving us permission to research her literary programme. We would also like to thank Dr Liberato Camilleri for his statistical support. We dedicate this paper to all those children struggling to learn how to read.

References

Adams M.J. (1990) Beginning *to Read: Thinking and Learning about Print* Cambridge MA: MIT Press

Adams, M.J., and Bruck, M. (1995). Resolving the "great debate" *American Educator*, 19, 7 – 19

Anders, P. L., Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems and challenges. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R.Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol.III, pp.719-742). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Augur, J. (1982) *Structured language and a multisensory approach: dyslexia resource file UK*: service league

Barnes C. & Mercer G. (Editors) (1997) *Doing disability research* UK: The Disability Press

Barr, R. (1984) 'Beginning reading instruction: from debate to reformation'. In David Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

Barton L. & Oliver M. (Editors) (1997) *Disability studies: past, present and future* UK; The Disability press

Bender , W.N. (2001) *Learning disabilities: characteristics, identification and teaching strategies*. (4th Ed.) USA: Allyn and Bacon

Berninger V.W., Abbott R.D., Zook D., Ogier S., Lemos-Britton Z., Brooksher R. (1999) Early intervention for reading disabilities: teaching the alphabet principles in a connectionist framework in *Journal of Learning Disabilities* Volume 32, Number 6 , pp 491-503

Bond, G. and Dykstra, R. (1967) 'The co-operative research program in first-grade reading instruction'. Reading Research Quarterly, 2(4), pp. 1-142.

Brady S.A., & Moats, L. (1997) *Informed instruction of reading success* USA: Foundation for Teacher Preparation – A position paper of the International dyslexia Association.

Chall, J. (1967) *Learning to Read: the Great Debate*. London: McGraw-Hill.

Combley M. (2000) *The Hickey multisensory language course 3rd edition* USA: Wiley

Elbro C., Bornstrom I., Peterson D.K. (1998) Predicting dyslexia from kindergarten. the importance of distinctness of phonological representations *Reading and Writing* 8, pp. 453-485

Elkonin, D. B. U.S.S.R. (1973) In J. Downing (Ed.) *Comparative reading* USA: New York: Macmillan

Falzon R. (2010) Teaching Strategies for Children with Dyslexia in the Classroom. in Azzopardi A. (Ed.) *Making Sense of Inclusive Education: Where Everyone Belongs*. Germany: VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft & Co. KG

Falzon R. and Muscat C. (2001) *Moving the mountain* Antalya 2001

Fisher, C.J., Fox, D.L. & Paille, E. (1996) Teacher education research in the English language arts and reading, in: J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, Simon & Schuster Macmillan).

Goodman, K. and Goodman, Y. (1979) Learning to read is natural. In Resnik, L. B. and Weaver, P. A. (eds.) *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodman V. (1999) *Reading is more than phonics* London: Reading Wings

Graham, S. and Harris, K.R. (1994) 'The effects of whole language on children's writing: a review of the literature'. *Educational Psychologist*, 29, pp. 187-192.

Hall Susan L. and Moats Louise C. (1999) *Straight talk about reading* USA: Contemporary Books

Hegarty Seamus (1993) *Meeting special needs in ordinary schools* UK: Cassell

Hornsby Bevè and Frula Shear (1980) *Alpha to omega* 3rd Edition London: Heinemann Education

International Reading Association. (2001). *National Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction*. Paper presented at the annual convention of the International Reading Association. New Orleans, LA. Available online: http://www.reading.org/advocacy/commission.html

Johnson D. (1967) Educational principles for children with learning disabilities *Rehabilitation Literature*, 2, 354-360

Johnston, C.A. (1994) *Unlocking the will to learn*. Paper presented at the Twentieth Annual Meeting of the British Educational Research Association, Queen's Anne's College, Oxford, UK.

Johnston, C.A. (2002) *Implementing the Let Me Learn process in K-12*. Turnerville, NJ: Learning Connections Resources.

Johnston, C.A. (2006) *Promoting mindful learning in the mindless school*. Keynote presentation at the Let Me Learn International Conference, Sunshine Coast University, Queensland.

Johnston, C.A. (2010) *Finding Your Way: Navigating Life by Understanding Your Learning Self*. Let Me Learn Inc. publication. New Jersey. USA

Johnston, C.A. (2009). *A comprehensive description of the Let Me Learn Process and advanced learning system including bibliography and lexicon of terms*. (USA , New Jersey ; LML)

Johnston, C.A. & Dainton, G.R. (1996). *Learning connections inventory*. (USA: New Jersey: LML)

Joshi, R.M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52, 229 – 242.

Kenig, P. & Wenar, C. (2000) *Removing dyslexia as a barrier to achievement:: the dyslexia friendly toolkit* UK:SEN Marketing

Liberman, I.Y., & Liberman, A.M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51 – 76.

Liberman, I.Y., & Schankweiler, D. Speech, the alphabet and teaching to read. In Resnick L.B & Weaver P.A. (Ed.) (1979) *Theory and practice of early reading* (Vol.2) USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Linnea E.C. (2003) *Phonics instruction: findings of the National Reading Panel*, Graduate Center of the City University of New York. Paper presented at the DfES Seminar on Phonics on 17 March 2004

Lunberg L., Olofsson A., and Walls S. (1980) Reading and spelling skills in the first school year predicted from *phonemic awareness skills in kindergarten* Scandinavian Journal of Psychology, 21, pp. 159-173

Martin, P. Y. & Turner, B. A. (1986). Grounded Theory and Organizational Research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *22*(2), 141. Retrieved June 21, 2010, from ABI/INFORM Global database. (Document ID: 1155984).

Mather, N. (1992) Whole language reading instruction for students with learning abilities; caught in the crossfire. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, pp. 87-95.

Mauer D.M. & Kamhi A.G. (1996) Factors that influence phonemic-grapheme correspondence learning in *Journal of Learning Disabilities* Volume 29 Number 3 pp. 259-270

Mengon, D., & Hart, S., (1991) *Special needs in ordinary schools: improving classroom behaviour: new directions for teachers and pupils.* UK: Cassell

Miles T.R. and Miles E. (1983) *Help for dyslexic children* UK: Routledge

Moats, L. (1999) *Teaching Reading IS Rocket Science, What Expert Teachers Should Know and Be Able to do* USA : American Federation of Teachers.

Moats, L. (2000) *Whole language lives on, the illusion of 'balanced' reading instruction* USA: Thomas B. Fordham Foundation.

Muscat C. (2007) *Multisensory programme of writing and reading 'M-POW'R* (Unpublished)

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the *National Reading Panel*. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publications No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Also available online: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm

Oakland T., Black J., Stanfor G., Nussbaum N. L. & Balise R.R. (1998) An evaluation of the dyslexia trained programme: a multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities in *Journal of LD* Volume 31 Number 2 pp. 140-147

O'Connor R.E., Fulmer, D., Harty K.R, Bell K.M. Layers of reading intervention in Kindergarten through third grade: changes in teaching and student outcomes *Journal of Learning Disabilities* Volume 38, Number 5, September/October 2005 USA: Pro: Ed

Oliver, M. (1992) Changing the social relations of research production? *Disability handicap and society*, 7 (2), 101-114

Oliver M. (1996) *Understanding disability - from theory to practice* UK: Macmillan Press Ltd

Ormrod, J. (2007) *Human learning* (5th Ed.) USA: Pearson Publishers.

Orton, J.L., (1976) *A guide to teaching phonics* USA: Educational Publishing Services.

Orton, J.L., (1966) *The Orton Gillingham approach* USA: Orton Dyslexia Society.

Orton, S.T. (1937) *Reading , writing and speech problems in children*. USA, New York: Norton.

Pressley, M. and Rankin, J. (1994) More about whole language methods of reading instruction for students at risk for early reading failure. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, pp. 156-167.

Pugach, M.C., (1995) On the failure of imagination in inclusive schools. *Journal of Special Education* 29 pp. 219-229

Reason Rea and Boote Rene (2000) *Helping children with reading and spelling* London and New York: Routeldge

Resnick L.B.,% Weaver P.A. (Ed.) (1979) *Theory and practice of early reading* (Vol.2) USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Rose, J. (2006) *Independent review of the teaching of early reading*. UK: Department for Education and Skills.

Rose, D.H., and Meyer, A., (2002) *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. ASCD

Schneider W. & Naslund J.C. (1993) The impact of early meta- linguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary schools: results of the Munich longitudinal study on the genesis or individual competencies (logic) *European Journal of Psychology of Education* Vol. 8 pp 273-287

Schwebel, M. & Raph, J. (1973). *Piaget in the classroom*. USA: Basic Books Inc.

Smith, F. & Goodman K.S. On the psycholinguistic method of teaching reading. *Elementary School Journal*, 1971, 71, 177-181

Snowling, M., (2000) *Dyslexia* UK: Blackwell Publishers

Spear-Swerling, L., & Brucker, P.O., Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children USA: *Annals of Dyslexia* Dec 2004

Squire, L.R. & Zola, S.M. *(1996)* Structure and function of declarative and non-declarative memory systems. *The proceedings of the national academy of sciences,* Vol. 93 November. pp. 13515-13522, USA: Colloqium Papers.

Steffe, L.P. & and Gale, J. (1995). *Constructivism in Education.* UK: Lawrence Erlbaum Association.

Stone, C., Franks, E. & Nicholson, C. (2008) *Beat dyslexia*. UK: LDA

Thomson M. (Ed.) (2003) *Dyslexia included: a whole school approach* London: David Fulton Publishers

Tod Janet (1999) *IEPS dyslexia* London: David Fulton Publishers

Traub and Bloom (2000) *Recipe for reading 6th edition* Cambridge: Education Publishing Service Inc.

Turnbull R., Turnbull A., Wehmeyer M.L.(2010). *Exceptional lives* (6th Ed). Pearson Education Inc..

Vail Priscilla (1991) *Common Ground* UK: Modern Learning Press

Wilson, B. (1996) *The Wilson reading system* 3rd Edition USA: Milbury Massachusetts

Biographical note

Ruth Falzon is a member of the Department of Psychology at the University of Malta. Her areas of interest include Personal and Social Development (PSD), literacy, inclusion and Dyslexia. She co-ordinates PSD seminars, all PSD Initial Teacher Training programmes, training for classroom facilitators as well as lectures on dyslexia to psychology, counselling and education students. Ms Falzon is researching on teachers' awareness of structured multisensory teaching techniques to address early literacy as well as the effects of Drama on the self esteem of people with dyslexia, using performance autoethnography as a research tool. Ruth has published in the area of PSD, counselling and dyslexia. Ruth is also heavily involved in a number of professional associations in her local community as well as an official of the Executive Council of the International Association for Counselling. ruth.falzon@um.edu.mt

Colin Calleja is a lecturer at the University of Malta, Faculty of Education. He is the coordinator of the Programme in Teaching for Diversity in the Department of Primary Education and European coordinator of the Let Me Learn Programme. Mr Calleja is involved in a number of EU projects dealing with differentiated instruction and lifelong learning. He is currently involved with non-governmental organizations selected by the EU to monitor racism in Malta. Mr. Calleja monitors the Education component. He is the author of *Differentiating Instruction in the Primary Classroom: A Whole School Approach in Achieving Excellence* (2005), co-editor of the book *Understanding Children and Youth at Risk: Narrative of Hope* (2006) and co-author of the handbook for teacher trainers entitled *Differentiated Teaching Module: Preparing Trainee Teachers to Respond to Pupil Diversity – Teacher Trainees Handbook* (2007). His most recent publication (co-authored with Michael Grech and Bernard Cauchi) is entitled *Education and Ethnic Minorities in Malta* (2010). colin.calleja@um.edu.mt

Carmen Muscat has a Masters in Education. She is Head of Inclusive Education and Early Literacy in an Independent co-educational mixed ability school for students from Pre-Kinder (18 months) right through secondary level (16 years). Carmen is a founder member and the President of the Malta Dyslexia Association. She has been working in the field of Dyslexia and Literacy for over thirty years. She is also a visiting lecturer at the University of Malta.

Educar para ser hoy. Una perspectiva de educación diferente y creativa

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 73-82
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

M. Concepció Torres Sabaté[a]

Rebut: 21/11/2011 Acceptat: 01/12/2011

Resum

En este artículo se presenta la realidad de la escuela y sus contrastes educativos desde una perspectiva de escuela libre, flexible, abierta… y basandose en algunos proyectos que actualmente están iniciándose en diversos lugares del mundo con una perspectiva histórica que argumenta y apoya este modelo.

Cuestiona algunos aspectos pedagógicos que han quedado olvidados en nuestras aulas, pero que algunos centros han recuperado gracias a las iniciativas de profesorado y familias.

Palabras clave: educación, creatividad, escuela, cambios, sociedad y realidad.

To educate to be today. A perspective of different and creative education

Abstract

This article presents the reality of the school and its educational contrasts from a free school, flexible, open ... and based on some starting projects currently in various places in the world with a historical perspective that argues and supports this model. Pedagogical questions some aspects have been forgotten in our classrooms, but some centers have recovered thanks to the efforts of teachers and families.

Key words: education, creativity, school change, society and reality.

0.- Introducción

> "Por lo general creemos que el mejor camino para conseguir personas completas consiste en adaptar al niño a los ideales del hombre maduro. (…) La madurez y la cultura no son de ningún modo una creación del adulto o del sabio, sino más bien del niño y del salvaje. Dejemos que

[a] Departament de Pedagogia – Universitat Rovira i Virgili

> crezcan niños completos; para ello olvidemos tanto como podamos que un día serán hombres y mujeres. Eduquemos a los niños a ser niños y no siguiendo el ideal del adulto modélico sino medidas infantiles. El mejor hombre no es nunca aquel que fue menos niño, sino, al contrario; es aquel que cuando llega al trigésimo año de su vida encuentra reunido en su corazón el maravilloso tesoro de la infancia." (Ortega y Gasset, 1921)

1.- ¿Es posible una escuela diferente?

Se presenta a la escuela como un lugar de encuentro y de aprendizaje formando parte de un sistema que regula desde las profesiones a las conductas individuales y colectivas para perpetuar el engranaje de la propia sociedad, cada uno en su sitio como nos indica J.M. Mendiluce en el siguiente texto:

> "Nos van robando la ciudadanía a base de "zapatero a tus zapatos", que dejaría más y más la cosa pública en manos de los profesionales de la política. Médicos a curar, abogados a defender, escritores a escribir, agricultores a la subvención, obreros... al paro. Así, cada cual a lo suyo o a lo que les dejan en el reparto social" (J. M. Mendiluce, 1998, 19).

No hay que perpetuar sino evolucionar. Somos conscientes que la escuela ya no es el único lugar, ni de encuentro ni de aprendizaje, por ello debe competir con esos otros espacios.

Hoy a la escuela se le dan más responsabilidades de las que puede asumir y se le delegan fracasos sociales y sus problemáticas, para que las resuelva. La política social debe recuperar sus propias responsabilidades para asumirlas y no derivarlas a la escuela. La escuela refleja los propios conflictos sociales, pero estos no se crean dentro de ella, sino fuera, aunque en demasiadas ocasiones estallan dentro. De esta forma se podrán prevenir y corregir los desajustes sociales y educativos.

Ante esta realidad debemos buscar alternativas educativas que mejoren el desarrollo personal de los alumnos/as.

Se intuye la necesidad de utopías que debemos buscar y crear para llegar a la verdadera transformación social, y puede conseguirse a través de la educación y con la escuela como uno de los elementos claves coordinados con otros ámbitos educativos que actualmente hacen funciones educadoras.

Las culturas debe presentarse dentro de un sistema educativo como un elemento cohesionador y de identidad de un colectivo, no distorsionador. Para ello es necesario tener en cuenta en nuestra realidad social la diversidad cultural, y analizar los diversos planteamientos para abordar estos conceptos y realidades, en la escuela desde una perspectiva global y enriquecedora para todos los colectivos a favor de la convivencia dentro de una sociedad cada vez más multicultural. Sin sentirse identificado (identidad) el aprendizaje se desarrollará de manera más compleja y generará conflictos en las relaciones personales. El contexto educativo debe considerar todos los contextos culturales (y la sociedad también).

Un factor importante para la mejora educativa es la inversión económica que se destine a ella.

El concepto de "economía" está presente de manera permanente en nuestra sociedad por ser imprescindible. En el ámbito educativo, este concepto, debe entenderse como "inversión" aunque siempre acaba siendo insuficiente. Muchas de las escuelas alternativas que hoy existen han superado su "crisis económica" para mantener la escuela creando soluciones alternativas a la dependencia del Estado, incluso desarrollando proyectos comerciales que siguen su filosofía de respeto al entorno, etc.

La relación escuela – nación (a la que relaciono con política) – industria (a la que relaciono con economía) actualmente es compleja pero existente y está conectada directamente con la cuestión de organización y distribución del conocimiento según las necesidades sociales.

Es necesario tener unos gestores económicos que sepa reorganizar el presupuesto educativo.

El hecho de que el Estado invierta en educación no debe ser a cambio de que todos los centros educativos deban organizarse de una misma manera.

El Estado es responsable de la educación pero a la vez debe ofrecer más posibilidades de experimentación ante la escuela plural, flexible e intercultural que hoy forma parte de nuestra sociedad.

La escuela debe tener la libertad de desarrollar proyectos que permitan el desarrollo del niño/a, que investigue y sea capaz de crear el espacio y tiempo del niño/a, generando si es necesario, una utopía que ayude a reconocer el camino con la dirección a seguir.

2.- La historia.

En el desarrollo del siguiente punto podremos observar propuestas de diversos autores que han experimentado con el proyecto de una escuela plural, flexible, intercultural que trabaja para el verdadero desarrollo del niño/a, que retoma el centro educativo como centro de investigación y que crea el tiempo y el espacio del niño/a creyendo en la utopía como elemento para marcar una dirección a seguir.

La historia de la educación nos ha ofrecido ya diversos modelos de escuela que remarcan la importancia del niño/a como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando metodologías activas y participativas.

Algunos de los modelos que podemos considerar más relevantes han sido:

- El movimiento de la Escuela Nueva de finales del S. XIX y principios del XX, con sus grandes representantes: John Dewey, Claparède, Ferrière, Maria

Montesori, Decroly, todos ellos organizaban sus metodologías y materiales para un mejor desarrollo del niño/a. Su máxima era el respeto a la infancia.

Toda la filosofía de este movimiento se basó en el naturalismo pedagógico de Rousseau, Vives y Montaigne (crecimiento natural).

- La teoría liberadora de Paolo Freire, esa pedagogía crítica que debe plantearse a los futuros maestros/as y pedagogos/as. A la vez que nos retoma el concepto de utopía como una necesidad para el desarrollo personal y profesional e incluso para la transformación.
- La concreción de nuestro sistema educativo en las últimas leyes (desde laLOGSE a la LOE), que desarrollan la aplicación del mismo, destaca la necesidad de la individualidad del alumno, la inclusión (escuela inclusiva….). Nos hacen recordar las experiencias educativas de Don Lorenzo Milani y E. Mounier donde la aceptación del otro, el respeto, la autenticidad, etc. eran aspectos a conseguir en la educación personalista, teniendo en cuenta al alumno/a como individuo y como ciudadano que forma parte de un colectivo (sociedad), la llamada teoría personalista, que suma la sociológica y la individualista. Pero realmente vemos estos aspectos en nuestras aulas?.
- La teoría libertaria que nos recuerda la aportación de Alexander Sutherland Nelly con su escuela Summerhill, que busca la felicidad del niño/a creando espacios i materiales para favorecer el desarrollo personal y madurativo del alumno.
- La teoría contra la institución escolar con:
    - Paul Goodman que critica a la escuela por considerarla una "trampa universal que no sirve para nada" y a la educación obligatoria como "deseducación". Propone que la educación tenga objetivos más humanos, operativos, que trabajen la creatividad y la participación.
    - Everett Reimer ve a la escuela como un instrumento de control que garantiza la persistencia de un modelo social concreto.
    - John Holt presenta la libertad como elemento clave de la función de la escuela, se debe dejar que el alumno planifique su propio aprendizaje de manera libre e independiente.
    - Las directrices generales de la educación deben ser además de la libertad, el respeto al medioambiente, saber compaginar trabajo y ocio, la paz y la lucha contra el racismo.
    - Ivan Illich, y E. Reimer concretan que la escuela es la culpable del control social y plantea como una de las tareas del maestro la investigación para abrir nuevos caminos hacia la mejora de las funciones de la escuela.

Debemos retomar estas filosofías y actuar para su proyección.

3.- La realidad.

La suma de muchas de estas experiencias han favorecido la creación de escuelas alternativas a la educación convencional con el objetivo de respetar el ritmo de aprendizaje del niño/a. Escuelas que han apostado por una pedagogía abierta, activa y creativa.

Actualmente, en muchos países, existen alternativas a la educación estatal. En EEUU las escuelas libres y la educación en casa (homeschooling) no es un fenómeno raro como en España. La escuela Sudbury Valley es un referente mundial desde su creación en 1968 y modelo para muchas de estas escuelas.

En nuestros países vecinos (Portugal, Italia y Francia) tampoco es excepcional este tipo de educación. En Inglaterra funciona desde 1921 la escuela libre más conocida del mundo: Summerhill, y es posible acogerse a la exención del Currículo Nacional. En Ecuador, El Pesta (Pestalotzzi desde 1977 hasta 2005 que se transforma en un CEPA-Centro para actividades autónomas) ha sido el desencadenante de muchas escuelas libres que están apareciendo en España y desde hace ya algunos años en países del norte de Europa.

En muchos países, la educación en casa es legal, lo cual proporciona cobertura a quienes crean espacios educativos de este tipo; otros países, como Dinamarca, consiguen sin dificultades la legalización y financiación estatal de escuelas no convencionales. En España a pesar de no estar contemplado en la ley, existen iniciativas de este tipo que funcionan desde hace ya algunos años. La escuela Paideia en Mérida desde mediados de los años 70, al igual que O' Pelouro en Galicia, la escuela libre Micael desde 1979 en Las Rozas (Madrid), Donyets en Valencia y el Roure en Mediona (Barcelona) desde hace unos 13 años, etc.

Algunos ejemplos de iniciativas alternativas de más reciente creación son: La Violeta en Madrid, Alavida en Valdemorillo (Madrid), Ojo de Agua en Alicante, Pequeña Rebeldía en Murcia, Madreselva en Cáceres, Escola Lliure Hort del Pi en Valencia, La Caseta, La Mangarrufa, Moixana en Barcelona, La Salara, El sorral, El Submarí Lila en Tarragona, etc.

También hay que reconocer que dentro de la educación pública existen algunas iniciativas interesantes de maestros preocupados que intentan mejorar el propio contexto escolar hacia una educación más respetuosa con el entorno vital del niño/a y adolescente. Por ejemplo el colegio Riera de Ribes en Sant Pere de Ribes (Barcelona) y el proyecto Atlántida. Y en escuelas privadas la mayoría ya concertadas como Escola Lys, Nusica, Escola Els Arcs (esta de secundaria), tienen también proyectos alternativos dentro de la legalidad.

Un artículo de El País del día 13 de octubre de 2003 presenta los siguientes datos:

> "Más de 4.000 alumnos estudian en seis colegios públicos y privados reconocidos oficialmente pero que enseñan de manera diferente: no imparten asignaturas como tales, ni hacen exámenes. Ponen en marcha de forma generalizada experiencias que otros centros realizan aisladamente" (Elena Sevillano, 2003, 30).

Todas estas iniciativas abordan los intereses de la infancia a través del respeto a su libertad, su tiempo, a la participación, a la autonomía, a la identidad, a la interacción constante con el entorno, a la globalidad de los conocimientos que se presentan como deseo, a la investigación, etc. Se van creando ambientes relajados donde la función del adulto (padres, educadores….) es estar presentes para favorecer la relajación del niño/a que se da cuenta que esta acompañado, pero sin intervención directa del propio adulto si primero no se le pide la ayuda.

Se realizan ofertas o diversidad de propuestas de aprendizaje para que sean elegidas libremente. Clases o espacios abiertos a personas y a conocimientos.

Su objetivo principal es la realización del potencial humano en todas sus etapas de desarrollo respetando los procesos de vida del niño/a siempre: en su primera etapa sensoriomotriz, en las etapas siguientes sumando el desarrollo de los sentidos, hasta la etapa operativa donde todas las actividades y juegos son utilizados para obtener reglas y aplicarlas en contextos diferentes, han asumido la comprensión simbólica y hablan de lo que están haciendo (comprender – experimentar – entender).

El niño/a quiere descubrir el mundo a través de su propia actividad y de sus propios intentos, ante estos intentos el adulto juega un papel muy importante, ya que su cercanía a través de un abrazo, de una caricia, de un consuelo, de una palabra, etc. les da seguridad (lo emocional debe estar cubierto para poder desarrollar el aprendizaje).

Remarcan que las necesidades internas del niño/a y del adolescente son el probar, sentir y percibir. No quieren anteponer a este desarrollo las expectativas de la sociedad ni plantarlas "para asegurar la continuidad del sistema" (Ángel García del Dujo; Fernando Gil Cantero, 2009 Ponencia).

A partir de los 14 años, ahora quizás antes, el adolescente ya se pregunta quién es y quiere descubrir su propio yo en el mundo; pero debe descubrirlo él mismo. Para esta etapa estas iniciativas alternativas a la escuela estatal, preparan también espacios y materiales para desarrollar las cualidades verdaderamente humanas en este ambiente. La utilización del lenguaje propio y extranjero es uno de los elementos de deseo para la comunicación con sus iguales y con los adultos y la autorreflexión. Se presenta la comunicación de manera natural como una necesidad porque en nuestro mundo moderno cada vez se dan menos ocasiones para las conversaciones personales, ni en casa ni en la escuela.

A todos los niveles también se determinan los "límites" como una necesidad, no para el control del individuo, sino para conseguir la convivencia y dar seguridad. Estos

límites ayudan a reducir vivencias inadecuadas que pueden favorecer en el niño/a el crear mecanismos de defensa, con ello se ayuda a socializar las vivencias.

Demasiadas veces el pensamiento lógico ha substituido a los sentimientos en nuestros sistemas educativos, modificando esta característica ya avanzaríamos hacia una educación con sentido. Pensando que el aprendizaje debe estar dirigido desde el interior (el propio individuo) ya que el que proviene del exterior (siempre impuesto por el mundo de los adultos) va en contra de la naturaleza y tarde o temprano ocasiona conflictos.

Toffler (1983), ya da algunas ideas de cómo mejorar nuestros sistemas educativos destacando la posibilidad de una organización móvil (abandonar la rigidez del sistema); descentralización; introducción de los escolares en campos de la vida y del trabajo existentes en la sociedad actual; flexibilización de la rigidez de los horarios de asignaturas (se aprende globalmente) y de las divisiones por clases. Se deberían crear "planes de estudios elásticos".

Sobre algunos de estos aspectos Rebeca Wild en su obra "Educar para ser" nos expone su crítica a nuestro sistema educativo:

> "en nuestros planes de estudio existe una laguna especialmente dolorosa por lo que respecta al trato con los mundos internos y al intercambio dinámico entre interior y exterior, justo lo que hace de nuestra vida algo digno de vida. (…)
>
> Si estás bien sentado y calladito, no intentas mirar por la ventana o hablar con tu compañero, si tienes las manos bien colocadas sobre la mesa y me escuchas, entonces podrás aprender algo con sentido. Después, se abren los libros de texto y el niño ve el mundo a través de los cristales de las gafas de una comisión de expertos pedagogos. El maestro explica una cosa, escribe en la pizarra, dirige conversaciones. Los niños escuchan, escriben lo que pone el maestro en la pizarra y, en el mejor de los casos, dan las respuestas "correctas" que se esperan de ellos." (Rebeca Wild, 2005, 158).

Para todos estos aspectos presentados hay que favorecer que nuestro sistema vaya acercándose al verdadero respeto de la infancia y la adolescencia, buscando el concretar cual es el lugar de ambas en nuestra sociedad y a la vez, a crear más espacios de seguridad para conseguir el crecimiento integral dentro de un proceso natural de desarrollo, creando las condiciones adecuadas para que este proceso se realice sin esperar que ni la política, ni otras estructuras sociales lo resuelvan. Desde la formación del profesorado (entendiéndola ya a lo largo de la vida) podemos preparar ambientes para potenciar conscientemente el aprendizaje y la investigación, una formación que debe entenderse como un viaje personal para cambiar (Pilar Iranzo, 2009), sin olvidar nuestra realidad: una era "líquida" (Bauman, 2009), una "era del vacío" (Lipovetsky, 2002), que estamos "educando en una cultura del espectáculo" (Joan Ferrés, 2000). Una "Sociedad educadora" (J. Trilla) que identifica que recibimos tres tipos de educación que pueden ser incluso contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Hay que buscar el equilibrio entre los tres.

Se abordan estos temas creando cosas como "ciudad educadora", "planes de entorno", "planes de inclusión", "escuelas que funcionan por proyectos"….pero no abordamos las cuestiones des de la raíz, debemos analizar las aplicaciones de las leyes que regulan el sistema educativo y a la vez atrevernos a provocar a los futuros maestros para que realmente sean críticos-constructivos (con propuestas concretas) con los sistemas que no funcionan o pueden mejorar.

En los documentos oficiales educativos, todo nuestro sistema educativo esta muy completo, reglado y detallado le queda desarrollar todo su potencial práctico.

Finalizando la reflexión redacto un diálogo del texto de (Octavi Fullat, 2006) proponiendo al lector el cambio entre la palabra "fotografía" por la de "sistema educativo" pensando que los políticos son los que participan de la creación del sistema educativo:

-¿Qué hacen los políticos?.

-Beben vino excelente y predican el agua para la ciudadanía.

-Tú no sólo escribes -le dijo-. Además, has hecho fotografías excelentes.

-Quizás, pero las fotos nunca explican la verdad –responde Josep.

-¿Cómo?. Si precisamente la copian.

-No. Una foto constituye una deformación de la realidad porque es funcional.

-¿….?

-Sí. Lo ignoraba todo sobre lo que no está focalizado.

-Siendo así, te diré que nunca podemos creer lo que vemos.

-Soy yo quien no te entiende, ahora.

-Mira, Josep, no hay mirada sin intereses.

(…)

(Octavi Fullat, 2006,29)

Podemos retomar las lecturas a favor de la infancia de Francesco Tonucci para comprender perfectamente que los niños/as también existen y necesitan sus espacios de juego, creación, aprendizaje y desarrollo. "El niño no es aquello que se ve desde arriba".

Busquemos como profesionales de la educación las iniciativas que ayuden a resolver y mejorar nuestro sistema educativo para mejorar los espacios del niño/a, sabiendo que uno de los más significativos es el espacio-escuela y que esta debe relacionarse con la familia, el entorno, el medio ambiente, las estructuras políticas, las estructuras pedagógicas, etc.

La respuesta a la cuestión expresada en la introducción (¿Es imprescindible tanta regulación concreta elaborada más con estructura política que educativa?), depende de cada uno de nosotros/as, pero estoy convencida que podemos conseguir el

desarrollo de un sistema educativo más flexible y que responda más a las necesidades individuales de cada alumno.

Podemos educar para ser hoy.

4.- Conclusiones: de la realidad a la creatividad.

Para conseguir una buena escuela hay que incluir el desarrollo de la capacidad creativa, que no debe ser exclusiva de la expresión plástica, sino que debe ser una prioridad para preparar de manera crítica, activa y eficiente a los alumnos.

Para poder trabajar la creatividad, las escuelas comentadas en el punto anterior consideran necesario que el niño/a pueda moverse con libertad por los diferentes espacios educativos, tener espacios al aire libre para provocar un buen estado físico. Las aulas deben entenderse como espacios polivalentes donde se puedan realizar diversas actividades.

Otro aspecto importante es emocional, no se coartan sus propuestas, todo es importante. Hay que aprender a escuchar.

El hecho de que pueda aprender sobre sus propios intereses facilita la adquisición de conocimientos, que no pierda la curiosidad y a la vez un aprendizaje le lleva a otro ya que se plantean nuevos retos constantemente. Consiguen desarrollar sus propios proyectos de aprendizaje.

El actual modelo educativo debe superar el modelo que se inició con la revolución industrial para acercarlo a la era de la información. Hay que repensar el sistema y ampliar el grupo de personas que pueden intervenir en el proceso educativo, no sólo los maestros pueden ofrecer sus conocimientos, hay que invitar a toda la comunidad educativa para un planteamiento más global con la participación de agentes del entorno que pueden aportar conocimiento (padres, madres, abuelos/las, otros familiares, personas cercanas al barrio o al municipio, etc.).

Es necesario crear un modelo en el que los alumnos deben ser los que planteen los problemas y ellos mismos busquen las soluciones. Este papel activo favorece la participación, la motivación y al ver que los conocimientos dan respuesta a los propios intereses se mantiene la actitud positiva hacia el aprendizaje.

Referencias

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona, Paidós.

Ferres, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.

Fullat, O. (2006). *La meva llibertat*. Romanyà Valls. Angle editorial.

Iranzo, P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar un viaje personal*. Vilafranca del Penedès. Erasmus ediciones.

Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama.

Martínez Bonafé, J. y otros (2003). *Ciutadania, poder i educació*. Barcelona. Editorial Graó.

Mendiluce, J.M. (1998). *Tiempo de rebeldes ciudadanía y participación*. Barcelona. Editorial Planeta.

Ortega y Gasset, J. (1921). Biología y pedagogía. En *Obras completas*. Madrid: Alianza-Revista Occidente 1983-1989.

Pendi Iyanga, A. (1998). *La educación contemporánea. Teorías e instituciones*. Valencia: Nau llibres.

Sevillano, E. (2003). *Una forma distinta de aprender*. *El País, p.*30. Madrid.

Toffler, A. (1990). *El "shock" del futuro*. Esplugues de LLobregat: Plaza & Janés.

Tonucci, F. (2004). *Quan Els infants diuen Prou!*. Barcelona. Editorial Graó.

Wild, R. (2005). *Educar Para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Editorial Herder.

Wild, R. (2006). *La vida en una escuela no directiva*. Barcelona: Editorial Herder.

Nota biográfica

M. Concepció Torres Sabaté: Doctora en pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira y Virgili. Impartiendo clases en Pedagogía, Magisterio y Educación Social.

Sus ámbitos de investigación son la Unión Europea y la educación con la Tesis "La Dimensión Europea de la Educación en los Centros d'ESO del Tarragonés", presentada en el 2004 y de la cual se han publicado diversos artículos: "La política universitaria y la Unión Europea", "La dimensión europea de la educación en los documentos básicos referenciales".

Y el voluntariado de las cuales se han generado diversas publicaciones: "Estudio del voluntariado en las universidades de Girona, Ramon Llull y Rovira i Virgili"; "Situación actual del voluntariado hospitalario en España"; "Educación, voluntariado y participación en la Unión Europea"; Inmigración y voluntariado" y "Pobreza y voluntariado".

Ha trabajo en la formación de jóvenes, adultos y padres; la educación en valores, en el tiempo libre, etc.

Ha colaborado en la publicación "Educación en valores, actitudes personales y ética profesional en el marco del espacio europeo de educación superior".

Recensions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 85-88
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Jordi Monés (2011) *La pedagogia catalana al segle xx. Els seus referents*. Lleida. Ed. Pagès/ IEC. 544pp.

La relació entre educació i societat és una línia de recerca bàsica per a comprendre els fils conductors de les polítiques pedagògiques d'acord amb les necessitats de la majoria social i determinades per la cultura política hegemònica. De fet, la identitat (conflictiva) entre 'Estat' i pensament pedagògic és un binomi predominant per a comprendre les (dis)continuïtats de qualsevol tradició de les doctrines educatives. Aquest context, però, cobra especial rellevància a l'època contemporània, com bé ho indica Pere Solà Gussinyer en els darrers quatre capítols de la recerca *Educació i societat a Catalunya* (Ed. Eumo/ Ed. Pàgès, Lleida, 2011), estudi que té per objecte sintetitzar l'evolució de les institucions educatives d'ençà de la feudalitat fins als nostres dies. Amb tot, calia una reflexió de conjunt sobre el que es concep com a segle de l'educació, el segle vintè. És en aquest sentit que cal valorar l'assoliment -el seu primer balanç general, que amb una certa actualització o addenda caldria reeditar, fou *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* [1977]- de Jordi Monés amb *La pedagogia catalana al segle xx. Els seus referents*

El plantejament politicoideològic -en ciències socials no existeix cap concepció interpretativa "neutral"- que articula tot l'assaig de Monés és d'utilitat per a comprendre els models de pensament i pràctica pedagògics propis articulats en la contemporaneïtat. Així, del text es desprèn l'interrogant de si és plantejable una pedagogia catalana satèl·lit respecte de la legitimada per l'Estat espanyol; o, per contra, les concepcions i aplicacions formatives contemporànies són molt més deutores dels models internacionals. En aquest sentit, una de les conclusions de l'assaig que ens ocupa és que la proposta pedagògica regeneracionista espanyola del noucents -*Institucion Libre de Enseñanza* (ILE)- té poc pes específic en l'àmbit educatiu del Principat i més, en canvi, al País Valencià. Aquest fet té a veure amb la respectiva capacitat de nacionalització del moviment de construcció nacional? És una hipòtesi que potser caldria aprofundir, més si hom té en compte, com s'esmenta en el text, la política contra l'ensenyament en català a l'ensenyament públic promoguda pel Partit Radical lerrouxista el 1916. De tota manera el fet nacional és una variable, no pas casual, perquè una hipòtesi que subjau al treball que comentem és la relació entre pedagogia i construcció nacional, relació que cal tenir molt en compte dins la trajectòria de recerca de Jordi Monés pel que fa a l'estudi sobre el conflicte lingüístic (aspecte vigent) en el panorama educatiu dels Països Catalans.

D'altra banda, una segona variable a destacar en la reflexió que tractem és la recepció de corrents de modernitat pedagògica sota diversos codis metodològics. En aquest sentit, cal remarcar l'influx del moviment de l'Escola Nova, que sota el context de la Il·lustració i del Romanticisme (categories no pas inequívocament antinòmiques), basteix els fonaments del que es defineix com a pedagogia activa. És clar, però, que aquesta tipologia, com deixa entreveure l'autor, és massa genèrica a l'hora de plantejar un model intel·lectual i polític transfomador. I precisament aquest extrem constitueix un node significatiu de la pedagogia (catalana) del segle xx: reformisme o revolució? No es tracta, però, d'una hipòtesi reduccionista, esbiaixada, gratuïta. Seguint l'assaig que ens ocupa, la concepció de l'Escola Nova plantejaria una metodologia orientada a la construcció social d'una tipologia d'antropologia pedagògica a fi d'assolir una societat ètica, una col·lectivitat del benestar, però sense qüestionar l'estatus sociopolític dominant. La motivació que aconduiria aquest enfocament seria modificar hàbits, actituds i valors individuals per a construir una societat més justa i acabar qüestionament l'argumentació rousseauniana de la perversió de l'home en establir-se el procés de socialització.

En canvi, l'opció revolucionària es tradueix pedagògicament al Principat en la recepció de models entre lliurepensadors, anarquistes i comunistes. Independentment de l'abast social assolit per aquests programes, el que resta clar és que el país fou receptiu a plantejaments alternatius respecte del model reformista burgès.

En efecte, fos l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, l'ateneisme que promulgà una pedagogia no formalitzada adreçada a les classes subalternes, i les anàlisis comunistes pel que fa a un model que tenia com a referent la revolució soviètica dels anys vint, el que es desprèn del text de Monés és que la resposta al noucentisme pedagògic -que tingué una certa continuïtat en la primera etapa de la República (1931-1936)- sorgeix de la limitada hegemonia en el temps polític del Front d'Esquerres (1936-1939).

Aquest fet és explicat a partir de la ruptura nacionalsindicalista i nacionalcatòlica com a conseqüència de l'ocupació politicomilitar franquista. "1939" significa un 'abans' i un 'després' en el panorama cultural, educatiu. Un 'abans', perquè el *Nuevo Estado* francofalangista vol anul·lar tota aportació que havia posat al mapa pedagògic internacional Catalunya, sobretot a través de la política pedagògica de la Mancomunitat (1914-1924). I un 'després' perquè el relleu generacional de nous ensenyants havia constituït el Moviment de Renovació Pedagògica articulat a partir de la segona meitat dels anys cinquanta. Aquest assoliment organitzatiu recuperava les tradicions modernitzadores d'Alexandre Galí, de Rosa Sensat i es feia ressò del cooperativisme escolar de Célestine Freinet. Amb tot, el que es pot plantejar del context indicat és que existeixen uns paral·lelismes, que caldria apronfudir comparativament, entre els anys trenta i els anys seixanta. D'una banda, hi havia una necessitat de trobar referents ocultats -reprimits- pel franquisme que sevissin de marcs de coneixement per a concretar propostes de futur en una conjuntura de nou tipus d'industrialització i de model urbanístic metropolità entre 1959 i 1973, que

suposà un determinant canvi social. De l'altra, l'organització associativa -Escoles d'Estiu- impulsava xarxes que posaven en pràctica -des de la base-, models d'ensenyament cooperatius -escoles actives- adscrits a la realitat nacional.

La segona part de la síntesi de Monés abasta, doncs, tot aquest context complex, fluctuant, bastit de retrocessos, opressió, però també d'innovació. De fet, si es fes un estudi destallat de la constitució de les escoles primàries basades en la coeducació, laïcitat i ensenyament vehiculat en la llengua nacional, ens adonaríem que el moviment de recuperació de l'escola nova aportava qualitativamant un *altra* concepció pedagògica.

Ara bé, aquest ampli cicle de resposta al model oficialista -entre l'esperit de *La Hispanidad* i la tecnocràcia opusdeista- resta, després de la lectura del text de Jordi Monés, en una cruïlla. I es pot pensar des d'aquest dubte, perquè el debat actual educatiu és susceptible de ser plantejat -més enllà de les lleis d'ensenyament i els plans d'estudis "reformadors" els anys setanta- en el context sociopolític i intel·lectual caracteritzat pel procés d'unificació de mercats a Europa en aquests darrers vint anys. Però aquest aspecte -una síntesi crítica dels corrents pedagògics contemporanis que ens interpel·la davant la fallida del neoliberalisme educatiu- demana un altre estudi continuador respecte del que ens ocupa. Amb tot, cal destacar la conclusió a què arriba Monés pel que fa a la manca de correspondència entre la lluita dels ensenyants als anys seixanta i l'encertat qüestionament de la capacitat política de la Generalitat per a dur a terme una veritable política pedagògica sense dependència, fet que caldria plantejar "sense prejudicis politicosocials" (p. 495).

Metodològicament l'estudi que comentem planteja la dificultat de delimitació entre la història de l'educació i la historicitat dels plantejaments teòrics. Així, la teoria de l'educació és un reflex de la filosofia social (tota pedagogia és filosofia de l'educació). Aquest aspecte és d'especial interès per a situar la història de l'educació en l'àmbit de les ciències socials i no reduir, per tant, el fet educatiu a una modalitat estrictament *tècnica*, sinó que, com es deriva d'aquest treball, la fusió entre concepció antropològica (si es vol neoidealista) -Joaquim Xirau- i reflexió sobre la pràctica pedagògica -Seminari de Pedagogia a la Universitat de Barcelona als anys trenta- constitueix una unitat metodològica, car un fet comú a ambdós procediments és la voluntat integradora de la pedagogia en el pensament contemporani. No d'una altra manera cal explicar, per exemple, el ressò de models epistemològics europeus dels anys vint -Giovani Gentile- en els *Quaderns d'Estudi*, publicació del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat editada entre octubre de 1915 i març de 1924. Igualment cal destacar, en aquest sentit, la recepció de propostes de la República de Weimar (1919-1933) en models de formació dels anys trenta.

El darrer apartat del volum -que, tal vegada podria haver estat deixatat en el decurs de la recerca- és dedicat a l'educació de gènere. Aquest bloc representa una estat de la qüestió sobre els darrers cent anys de l'accés a la formació de la dona, l'accés al treball i la qüestió implicita d'aquesta lluita amb la tradició cultural de les classes subalternes.

El tractat de Monés suposa una reflexió que aborda una temàtica central de l'evolució pedagògica nacional: com cal entendre la internacionalització a través de la projecció desacomplexada -sense pensar-nos com a subsistema nacionalitari- de la pròpia identitat intel·lectual i la comparació dels assoliments institucionals respecte d'altres països i llur concepció de modernitat.

Xavier Ferré Trill, professor lector del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 89-92
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Salvador Giner (coord.): Teoría sociológica moderna, Ed. Ariel, Barcelona, 2011, 678pp.

El sociòleg Wright Mills deia que no hi havia res més útil com una bona teoria. Hi afegiria que una bona teoria és el constructe que supera les contradiccions empíriques i el referma com a paradigma. En el cas de la nostra especialitat, la teoria de l'educació es mou en la contradicció definida per la manca de relació entre formació cultural i ocupació en la societat postfordista -o societat industrial avançada-, on l'Index de Desenvolupament Humà és l'únic referent que permet plantejar vies de resposta a la marginalitat social (que continua essent el repte de les ciències socials).

En aquest context, el coneixement pedagògic, com a disciplina social, ve definit per un àmbit metodològic intern -estricte- a la matèria educativa. Així, cada àrea de coneixement aplica un procediment de recerca, anàlisi i interpretació dels fets i elabora unes consideracions que ajuden a estudiar cada procés plantejat en clau interna. Ara bé -i com es propi del conjunt de les ciències socials- la pedagogia -o millor, tipologies de pedagogies- vénen condicionades per variables aparentment externes, conseqüència del model de societat on es desenvolupa l'aplicació educativa. Dic 'aparentment' perquè els contextos macro (generals) i microsociològics (àmbits d'aplicació) tenen una incidència prou determinant en les qüestions de debat disciplinar i en els models epistemològics a desenvolupar en l'àrea de les ciències de l'educació.

En aquest sentit, el volum que ens ocupa significa una aportació d'interès per a aquelles àrees d'anàlisi que tenen un definit perfil sociopedagògic. Em refereixo a la Teoria, la Història i Filosofia de l'educació, a l'Antropologia pedagògica, als Processos i contextos educatius, a la Pedagogia social i a la matèria transversal "Societat, Família i Educació". En aquest sentit, el volum que comentem aporta (per la seva capacitat de síntesi i de relació) elements explicatius que faciliten la comprensió de manifestacions difícils a l'hora de cirscumscriure estrictament la pedagogia a aspectes interns. Com a exemple d'això darrer, el reiterat -i circular- debat sobre el fracàs escolar.

Teoria sociològica moderna, dividida en vint-i-dos capítols, sistematitza i actualitza els corrents de pensament social elaborats i socialitzats al segle vintè. Amb tot, la limitació cronològica secular no implica concloure el decalatge i la crisi de legitimitat científica dels posicionaments metodològics que s'hi especifiquen, sinó que el volum

coordinat pel sociòleg Salvador Giner té l'originalitat d'incloure nous paràmetres interpretatius -com el de la sociologia analítica (pp. 309-345)-, que proposen la relació entre hipòtesis generalistes, marc de treball empíric (micro) i retorn al nivell de plantejaments generals. I de fet, aquest és el model del quefer científic, que en l'àmbit de la pedagogia remet a la circularitat entre hipòtesis de treball i treball de camp.

Però tant les hipòtesis, com el treball de camp, haurien de tenir en compte -en els àmbits de les ciències de l'educació esmentats anteriorment- els següents paràmetres generals als quals fa esment el volum compilatori citat: la concepció reformista -socialdemòcrata- de la modernització capitalista (Lamo de Espinosa, pp. 27-51), els condicionaments estructurals -polítics i socioeconòmics- de les respectives hegemonies culturals (Ariño, pp. 345-383) i la relació intrínseca entre comunicació -com a socialització de patrons ideològics, llocs de memòria i imaginaris col·lectius- i societat (Trinidad Bretones, pp. 413-450). Aquests apartats aporten a la Teoria i Filosofia de l'educació, referents generals on poder contextualitzar la racionalitat pedagògica coetània. Una racionalitat, però, que pot estar qüestionada per una crisi de legitimitat de la modernització "amb rostre humà" (Uriel Beck).

D'altra banda, aquest marc general, amb introducció de variables sociopolítiques, es veu reforçat amb el capítol que tracta sobre el model social basat en la negociació contractual i el denominat diàleg social -empresariat, sindicats i governança- (Giner&PérezYruela, pp. 5173-586). Efectivament, la relació entre ciutadania i el que es concep com a estat del benestar (Moreno, pp. 589-603), introdueix en la disciplina sobre les teories educatives, els processos i contextos pedagògics i en la pedagogia social (polítiques educatives), un marc adient on plantejar la vigència de pràctiques pedagògiques envers col·lectius extensos objecte del procés de minorització social. També ho fa amb la matèria "Societat, Família, Educació" en remetre a variables culturals i socials a l'hora d'explicar fenòmens com el canvi tipològic de família i l'abast de les polítiques d'igualtat i la relació entre cultures.

Però cal dir que el conjunt d'aquests apartats serveix per a comprendre no pas únicament concepcions conjunturals sobre conflictes sorgits en el temps educatiu, sinó que també és aplicable a la comprensió (sociologia comprensiva) de les condicions de possibilitat pertocants a la historicitat de concepcions educatives alternatives a la política establerta.

Així -com a exemple d'estudis sobre plantejaments modernitzadors en la història de l'educació contemporània-, els volums *Quinze pedagogs. La seva influència, avui* (Proa, 1995) i *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Graó, 2009) aprofundeixen sobre la tradició pedagògica moderna -de J.J.Rousseau a B. Suchodolski. Amb tot, definir la trajectòria d'aquest *trend* secular pedagògic (i cultural) implica emmarcar concepcions, línies de treball i d'aplicació educatives en el context de (dis)continuïtat social. Per aquesta raó, quan es tracta d'història de l'educació -i per no reduir-la a un seguit positivista d'enfilall de fets- cal fer, alhora, sociologia històrica de l'educació. És a dir, analitzar el sentit dels posicionaments

pedagògics contemporanis -de la Il·lustració i les seves controvèrsies, a la crisi de la Postmodernitat- significa remetre'ns al coneixement dels respectius models economicopolítics i socials. I aquesta prioritat metodològica ve explicitada en les seccions citades en la compilació sobre models sociològics coetanis objecte del nostre comentari.

Dit tot això, una primera conclusió a la qual hom pot arribar és que les seccions esmentades de l'edició que tractem incideixen en la relació entre sociologia de l'educació (un capítol que trobem a faltar en el tractat comentat) i un enfocament, necessàriament diacrònic de la teoria de l'educació, que ha de tenir en compte, per tant, l'evolució de les doctrines pedagògiques.

Pel que fa als apartats de la teoria de la sociologia moderna, aquests abasten la relació entre marxisme i sociologia (Sampere, pp. 133-153), els moviments socials (Godàs, pp. 553-571) i la crítica a la modernitat (Rodríguez Ibáñez, pp. 649-74). Aquests assaigs són d'utilitat per a l'antropologia pedagògica en reflectir les contradiccions estructurals de la societat capitalista que duu, segons Lipovetsky, a l'hiperindividualisme i a la societat del buit. Aquesta interpretació, símptoma de l'atomització social, pot plantejar-se com a finalitat o com a variable dependent, segons que tinguem en compte una contextualització més àmplia del model de societat. Nogensmenys, les aportacions de l'Escola de Frankfurt -amb *L'home unidimensional* definit esplèndidament per Herbert Marcuse- i la respota dels moviments socials a polítiques socials restrictives i privatitzadores indiquen que la pedagogia (aplicada) social no ha de ser aliena a les manifestacions grupals que malden per construir la seva pròpia identitat social. Per tant, aquests tres apartats són especialment útils per a concebre la pedagogia com a matèria oberta a fi de copsar (com de fet, remet la seva etimologia) les potencialitats autònomes del subjecte. És a dir, d'utilitat per a *situar* els enfocaments i reflexions educatives en una concepció sociològica que es plantegi -contràriament a l'estructural-funcionalisme o teoria de sistemes- la possibilitat de crisi de legitimitat sistèmica. Aquest extrem l'aporta el capítol de Rodríguez Ibáñez en tant que conceptua l'il·limitat optimisme de creixement de la nostra àrea econòmica dins el que defineix com a "societat del risc" (pp.674-677).

He esmentat l'estructural-funcionalisme per a indicar que, precisament, tenir en compe el necessari plantejament de variables externes del sistema educatiu pot condicionar finalment la viabilitat explicativa de la "teoria dels vasos comunitats" que, com és sabut, redueix la dialèctica implícita en l'estructura social al coneixement dels mecanismes tècnics -gairebé estadístics- que tenen com a finalitat construir (=inventar) burocràticament la reproducció social. I precisament la sociològia crítica -inclosa en els darrers capítols esmentats- és la gran aportació del pensament social contemporani. No en va, corrents pedagògics cooperatius dels anys seixanta i setanta foren plantejats (la relació entre principis educatius i relació activa amb la comunitat social) des de la teoria crítica.

Amb tots aquests aspectes vull dir que els diversos enfocaments que ens ofereix l'edició coordinada per un referent històric de la teoria social, com és Salvador Giner, poden ser, com he intentat de mostrar, útils en matèries, o vessants pedagògics, que per llur caràcter interdisciplinar -història, antropologia, sociologia- obliguen a plantejar interrogants, impulsar recerques i establir hipòtesis que, per la mateixa orientació holística de l'educació, col·laborin a superar explicacions espúries, purament "estètiques", circumstancials o reiteratives,[1] i aprofundeixin en la complexitat (sense retòrica) del fet social. No d'altra manera es pot extrapolar el raonament de Giner (pp. 67-71) quan fa referència al sentit comunitari de la sociologia, a la finalitat de la pedagogia: l'ètica de l'objectivitat i la seva dimensió aplicada a l'interès comú com a superació del miratge de la neutralitat.

Aquest volum, doncs, és un referent de partença per a desenvolupar raonaments que facilitin una comprensió general i contextualitzada de l'educació (com a procés de participació col·lectiva) i la resolució dels seus laberints. Eduació i societat.

Xavier Ferré Trill. Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Notas

[1] Vegeu el "lloc comú" en el que s'ha convertit el principi de la "societat líquida" del sociòleg polonès Zygmunt Baumann. Tot un indici del que no ha de ser una explicació sociològica basada en la incertesa indefinida (La Vanguardia, 12-I-2012), p. 56.

Investigacions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 95-98
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació i professorat universitari

Entidad que Financia: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (Projectes per a la millora de la qualitat docent a les universitats catalanes- MQD2010).

Duración: 2011-2012

Aquest projecte de millora de la qualitat docent es basa en la demanda legal, acadèmica i social de que les facultats d'educació, i més en general les universitats, incorporin formació sobre violència de gènere i la seva prevenció, com a factor de qualitat i com a competència dels nous professionals. Per altra banda, es fonamenta en resultats de diverses recerques que han dut a terme en els darrers anys diversos membres de l'equip que presenta la proposta, sobre aquesta temàtica específica.

Dues investigacions pioneres al nostre país ("Violència de gènere en l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació", AGAUR 2006-2007; "Violencia de género en las universidades españolas" Plan Nacional I+D+I - Instituto de la Mujer 2005-2008), coordinades per la Dra. Rosa Valls (membre de l'equip MQD) varen recollir, a més de dades sobre la violència de gènere en les nostres universitats, les mesures que emprenien les universitats millor situades en els rànquings internacionals, en matèria de prevenció de violència de gènere, assetjament sexual dins de l'àmbit universitari, etc. Entre altres, apareixia la formació tant de cara als estudiants com de cara al professorat de les diferents facultats, en qüestions com identificació i prevenció de violencia de gènere, assetjament sexual dins l'àmbit universitari, etc. Un dels resultats pertinents a destacar és que en l'enquesta aplicada a més de 1000 estudiants de diferents universitats espanyoles en el marc de la investigació Violencia de género en las universidades españolas (Valls, 2006-2008) va reflectir que el 86% de l'estudiantat considerava necessari treballar el tema de la violència de gènere en alguna assignatura de la carrera o en algun debat, com xerrades, seminaris, etc.

Dues altres investigacions ("La formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació", AGAUR, 2008-2009; i "Incidencia de la Ley integral contra la violencia de género y la formación inicial del profesorado", Plan Nacional I+D+I, 2008 - 2010 - aquesta darrera dirigida per la Dra. Puigvert) han posat de manifest que les facultats d'educació a nivell de Catalunya i d'Espanya, fins ara, no han incorporat de manera sistemàtica i en matèries obligatòries aquest tipus de contingut, malgrat estar regulades per les lleis espanyola i catalana de violència de gènere: la Llei 5/2008, de 24 d'abril, sobre el dret de les dones a erradicar la violència masclista, estableix la necessitat d'incloure en la formació inicial i contínua dels i les professionals de l'educació, formació obligatòria específica sobre prevenció i detecció precoç de la violència familiar, especialment contra les dones i els seus fills i filles (articles 15, 16 i 18). També la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, estableix al seu Article 7 "Formación inicial y permanente del profesorado", que "las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: (...) c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas".

La manca de preparació de mestres i professionals de l'educació té evidents conseqüències: les recerques assenyalen que existeix una correlació alta entre el maltractament a les dones en l'àmbit domèstic i el maltractament infantil (Pulido i Gupta, 2002). És a dir, a les llars on les dones són víctimes de violència, és molt probable que també ho siguin els seus fills i filles. Tot i això, s'observa que malgrat el professorat passa més hores amb els nens i nenes que altres professionals (treballadors/es socials, metges, etc.) identifica i denuncia menys casos d'abús sexual o altres tipus de violència domèstica (Goldman, 2007).

Per aquest motiu, la Plataforma contra les Violències de Gènere, formada per més de 830 entitats i organitzacions molt plurals, ha impulsat una campanya de sensibilització i recollida de firmes titulada "Erradiquem la violència de gènere formant a les persones professionals de l'educació".

El moment actual, de progressiu desplegament curricular en el marc del desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que comporta, entre altres mesures, la implantació dels nous graus, hauria de servir per garantir aquesta demanda legal, científica i social. La proposta de qualitat docent que es presenta pretén incidir sobre els buits i necessitats d'incorporar la formació en prevenció, detecció i actuacions sobre la violència de gènere en la formació inicial dels professionals de l'educació (mestres de primària i infantil, professorat de secundària, educadors/es socials, pedagogs/es) així com del propi professorat universitari.

Es tracta d'una situació compartida en les diferents universitats catalanes, i per aquest motiu es compta amb un equip interuniversitari.

La finalitat d'aquest projecte de millora de la qualitat docent consisteix en elaborar i pilotar una proposta de continguts i activitats d'aprenentatge per a ser implementades en els graus i màsters de formació de professionals de l'educació així com, també, per a professorat universitari de totes les titulacions. Basant-nos, en els dos casos, en actuacions i iniciatives dutes a terme en universitats de prestigi internacional.

Referències bibliogràfiques:

Goldman, J. D. G. (2007) Primary School Students-Teacher's Knowledge and Understandings of Child Sexual Abuse and its Mandatory Reporting. *International Journal of Educational Research*, 46 (6), pp. 368 – 381.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*.

LLEI 5/2008, de 24 d'abril, del *dret de les dones a eradicar la violència masclista*.

Plataforma Unitaria Contra las Violencias de Género. http://www.violenciadegenere.org/

Puigvert, L. (2008-2010). *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Plan Nacional I+D (2004-2007). Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer

Pulido, M; Gupta, D. (2002) Protecting the child and the family: integrating domestic violence screening into a child advocacy center. *Violence against women*, 8, pp. 917-933.

Valls, R. (2006-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional I+D (2004-2007).

Investigadors/es:

Investigadora principal

Dra. Lídia Puigvert i Mallart, Departament de Teoria Sociològica, Filofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona

Investigadors/es de l'URV:

Dra. Carme Garcia Yeste, Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili.

Dr. Aitor Gómez González, Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili.

Altres investigadors/es:

Dra. Marta Capllonch, Departament de Didàctica de l'expressió musical i corporal, Universitat de Barcelona.

Dra. Rosa Valls i Carol, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Gregori Siles Molina, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Dr. Javier Díez Palomar, Departament de Didàctica de la matemàtica i de les ciències experimentals, Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Ainhoa Flecha, Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Teresa Sordé Martí, Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Elena Duque Sánchez, Departament de Pedagogia, Universitat de Girona.

Dra. Patrícia Melgar Alcantud, Departament de Pedagogia, Universitat de Girona.

Dra. Montserrat Martín Horcajo, Departament de Ciències i Ciències Socials, Universitat de Vic.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2011. Pag. 99-100
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

PERARES. Public Engagement with Research and Research Engagement with Society

Entidad que Financia: Seventh Framework Programme. Coordination Actions. European Commission.

Duración: 2011-2012

El projecte PERARES té com a objectiu enfortir la participació pública a la recerca (PPR) desenvolupant plans d'acció multi anuals, involucrant personal investigador y las Organitzacions de la Societat Civil (OSC) a la formulació de les agendes i processos de recerca. S'utilitzen debats a la ciència per articular activament les propostes de recerca que sorgeixen de la societat civil. Aquests temes són traslladats als instituts de recerca, i els resultats són utilitzats a la següent fase del debat. Llavors, aquests debats es mouen "cap amunt" a les agendes de recerca.

Per fer això, els socis utilitzen els links existents mitjançant la xarxa de "Science Shops" –que ja enllacen la societat civil i els instituts de recerca- i inicien un portal web pels debats. Tot això és dirigit cap el tema de la nanotecnologia, i d'aquesta manera cada pocs mesos nous debats s'obren. Aquests debats es connecten amb la reflexió Europea sobre el grans canvis socials pel futur de la ERA.

Per poder resoldre les preguntes de recerca, és necessari augmentar i enfortir la xarxa de recerca fent investigació per/amb les Organitzacions de la Societat Civil (OSC). Nou "Science Shops" proporcionen facilitats a tota Europa, assessorades amb l'experiència dels socis que participen al projecte. Al treball que ja es realitza a les "Science Shops" s'afegeixen els avenços en bones pràctiques obtinguts mitjançant els seminaris de recerca i el treball desenvolupat pels socis del projecte. A la vegada, també es portaran a terme guies per avaluar l'impacte de les activitats realitzades.

Els projectes pilot que portin a terme els socis combinaran formes alternatives de diàleg entre persones investigadores i les (OSC), per exemple, mitjançant reunions periòdiques, i cooperacions directes a dos camps importants de les ciències socials: comunitat gitana i violència domèstica.

Els socis del projecte també investiguen el rol potencial que juguen els instituts d'educació superior i els Consells d'inversió en el recolzament a la cooperació amb les (OCS). PERARES discuteix les seves activitats amb l'àmplia comunitat mitjançant dos grans conferències i activitats de difusió. Així, l'increment i millora de l'estructura de cooperació, farà que més personal investigador i (OSC) s'incorporin al debat, això es portarà a les agendes de recerca.

Investigador principal

Dr. Henk Mulder, Science Shop, University of Groningen, Nijenborgh 4,NL-9747 AG Groningen, The Netherlands, +31 50 363 4436, h.a.j.mulder@rug.nl

Investigador coordinador URV

Dr. Aitor Gómez. Universitat Rovira i Virgili.

Altres investigadors

University of Groningen; Wageningen University (WU) and Research Centres (SDLO) (Netherlands), Free University Brussels (Belgium), Science Shop Bonn; WTT Science Shop Zittau (Germany), Queens University Belfast; University of Cambridge; University of Glamorgan (UK), University College Cork; Dublin Institute of Technology; Dublin City University (Ireland), University Rovira I Virgili Tarragona (Spain), Foundation Citizen Science; Foundation for the Development of an Active Citizen Research ADReCA; University of Lyon (France), Swedish Research Council (Sweden), Technical University Crete (Greece), Politehnica University Bucharest (Romania), ESSRG Science Shop (Hungary), University of Stavanger (Norway), University of Sassari (Italy), European University (Cyprus), Institute for Baltic Studies (Estonia), Technical University of Denmark (Denmark), Heschel Centre (Israel).

Llista d'avaluadors/es dels articles durant el 2011

Dra. Judit Fullana. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

Dra. Elena Duque. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.

Dra. Carme Garcia Yeste. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili.

Dr. Josep Holgado. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili.

Dr. Francesc Imbernon. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

Dr. Antonio Navío Gámez. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. Francisca Negre Bennasar. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears

Dra. Adolfina Pérez. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears

Normas de publicación de los artículos

Los artículos deben seguir los criterios estilísticos establecidos por la APA (5ª edición).

El idioma a utilizar para los artículos podrá ser cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea.

Los artículos deberán tener entre 6.000 y 8.000 palabras incluyendo las referencias, tablas o gráficos.

En la primera página debe aparecer el título del artículo, el nombre(s) de los/as autor/a(s) y el nombre del departamento y la universidad o institución donde.

Cada artículo debe tener un resumen de cómo máximo 200 palabras y las palabras clave del artículo, que deberá estar escrito en la lengua vehicular del artículo y su traducción al inglés. En el caso que el artículo esté redactado en inglés el abstract debe estar traducido al castellano o catalán.

Al final de artículo debe incluirse un breve resumen del currículum del/a(s) autor/a(s), con la dirección postal y electrónica de contacto.

El manuscrito debe enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: sdpeda@urv.cat

Poniendo en el asunto: propuesta de artículo para la Revista Universitas Tarraconensis. Deben enviarse dos versiones de los artículos, una debe ser el texto completo tal y como establecen las instrucciones y otro donde no aparezcan ni se haga referencia al nombre los/as autores/as. Debe nombrarse al archivo anónimo: articuloevaluacion.

Una vez recibido el artículo, se informará vía e-mail al autor/es o autora/s sobre la recepción del mismo y del inicio de la fase de evaluación.

Tipos de letra y márgenes

Los artículos se enviarán en fuente Arial 10 puntos, alineación justificada, no se usará sangría al inicio de cada párrafo. Los márgenes del documento serán:

- Izquierdo: 2,5cm
- Derecho: 2,5cm
- Arriba y Abajo: 2,5cm
- Encabezamiento: 1,25cm
- Pie de página: 1,25cm

Todo el artículo (incluidas notas, bibliografía, tablas u otros) debe estar a espacio simple y con las páginas numeradas.

Estilo de los encabezamientos

Los encabezamientos del manuscrito se ajustarán a los cinco niveles establecidos por la APA, que son los siguientes:

ENCABEZAMIENTO CENTRADO MAYÚSCULAS (nivel 5)

Encabezamiento Centrado, con Mayúsculas y Minúsculas (nivel 1)

Encabezamiento Centrado, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 2)

Encabezamiento al lado Sangrado a la Izquierda, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 3)

Encabezado con tabulación, con itálicas, minúsculas, finalizado con un punto. (nivel 4)

Citas dentro del texto

Las citas literales de otras fuentes tendrán que seguir uno de los siguientes formatos, según corresponda en el texto:

Cita 1:

"Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella".(Freire, 2001, p. 43).

Cita 2:

Freire (2001) dice lo siguiente:

> "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella"(p. 43).

Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos, debe asegurarse su calidad y se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm. y la altura no sobrepasará los 19 cm.

Los copyrights

Todas las fuentes documentales que se utilicen en la redacción del manuscrito tendrán que tener el correspondiente permiso para su reproducción por medio impreso. El autor o autora se compromete a buscar y presentar los permisos de las imágenes, los documentos de audio, y cualquier otro medio utilizado, que no sea original.

Las referencias

Para citar las referencias, se tendrían que utilizar los siguientes modelos:

Libros

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítulos de libro

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Artículos en revistas

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrónicos

Según caso escoger de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Proceso de evaluación

Todos los artículos de esta revista pasan un riguroso proceso de evaluación ciega por pares.

Una vez se haya recibido el artículo, cumpliendo las normas establecidas, se enviará a dos evaluadores/as de reconocido prestigio en el ámbito que elaborarán un breve informe sobre el artículo proponiendo su publicación o no y en qué condiciones.

Una vez pasado el período de evaluación (aproximadamente 3 meses) el/la autor/a(s) recibirá la notificación sobre la aceptación (sin cambios o sujeta a cambios) o no aceptación de su artículo.

Normes de publicació dels articles

Els articles cal que segueixin els criteris estilístics establerts per l'APA (5ena edició)

La llengua a usar per als articles podrà ser qualsevol dels idiomes pertanyents a la Unió Europea.

Els articles hauran de tenir entre 6.000 i 8.000 paraules incloses les referències, taules o gràfics.

A la primera plana hi ha d'aparèixer el títol de l'article, el nom (s) dels autors/es i el nom del departament i la universitat o institució de treball.

Cada article ha de tenir un resum -amb la llengua vehicular del text redactat i amb una versió a l'anglès- d'un màxim de 200 paraules amb els seus corresponents mots clau. En cas que l'article estigui redactat en anglès, l'abstract ha d'estar traduït al castellà o català.

A la fi de l'article ha d'incloure's un breu resum del currículum de l'autor(s)/a(es), amb l'adreça postal i electrònica de contacte.

El manuscrit ha de trametre's mitjançant adreça electrònica a: sdpeda@urv.cat

En l'enviament cal posar: proposta d'article per a la Revista Universitas Tarraconensis. Cal trametre'n dues versions: el primer lliurament ha de ser el text complet, mentre que a la segona tramesa no ha de constar l'autoria del redactors. Aquest darrer model ha de dur el nom del fitxer: article-avaluació.

Un cop rebut l'article, hom assabentarà els autors/es de la seva recepció per mitjà de correu electrònic i del començament de la fase avaluatòria.

Tipus de lletra i de marges

Els articles s'enviaran amb tipus de lletra Arial 10 punts, alineació justificada. No s'hi emprarà el sagnat al començament de cada paràgraf. Els marges del document seran:

- Esquerre: 2,5cm
- Dret: 2,5cm
- Superior i inferior: 2,5cm
- Encapçalament: 1,25cm
- Peu de pàgina: 1,25cm

Tot l'article (incloses notes, bibliografia, taules o d'altres elements auxiliars) ha de ser escrit a espai simple i amb les planes numerades.

Estil dels encapçalaments

Els encapçalaments del manuscrit s'ajustaran als cinc nivells establerts per l'APA:

ENCAPÇALAMENT CENTRAT MAJÚSCULES (nivell 5)

Encapçalament centrat, amb Majúscules i Minúscules (nivell 1)

Encapçalament Centrat, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 2)

Encapçalament al costat, sagnat a l'esquerra, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 3)

Encapçalament tabulat, amb itàliques, minúscules, finalitzat amb un punt. (nivell 4)

Citacions al text

Les citacions literals d'altres fonts hauran de seguir un dels formats següents, segons correspongui en el text:

Citació número u (1):

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no és possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (Freire, 2001, p. 43).

Citació número 2:

Freire (2001) diu el següent:

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no es possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (p. 43).

Si s'utilitzen fotografies, esquemes, taules o d'altres elements gràfics, cal assegurar-ne la qualitat i s'inclouran al text centrats i sense text lateral. L'amplària màxima no ultrapassarà els 12 cm. i l'alçada no en depassarà els 19.

Els copyrights

Totes les fonts documentals que s'emprin en la redacció del manuscrit hauran de tenir el permís corresponent per a la seva reproducció per mitjà imprès. L'autor o autora es compromet a cercar i presentar els permisos de les imatges, els documents d'àudio, i de qualsevol altre mitjà utilitzat, en cas que no sigui original.

Les referències

Per a esmentar les referències caldria emprar els models:

Llibres

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Capítols de llibre

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Articles en revistes

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrònics

Segons el cas, escollir de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Procés d'avaluació

Tots els articles d'aquesta revista passen un rigorós procés d'avaluació cega per parells.

Un cop hom hagi rebut l'article -tot acomplint les normes establertes- es trametrà a dos avaluadors/es de reconegut prestigi en l'àmbit escaient, els quals elaboraran un breu informe sobre l'article tot proposant la seva publicació o no, i en quines condicions.

Un cop passat el període d'avaluació (aproximadament 3 mesos) l'autor/a(es) rebrà la notificació sobre l'acceptació (sense canvis o subjecta a canvis) o no acceptació de l'article.

Publishing criteria for articles

Articles must follow the style criteria established by the APA (6th edition).

Articles may be written in any of the languages of the European Union.

Articles should be between 6,000 and 8,000 words long, including references, tables and figures.

The first page should contain the title of the article, the name(s) of the author(s) and the name of the department and university or institution responsible for the article.

Each article must have an abstract (one in the same language as the text and one in English) with a maximum of 200 words and the corresponding key words. If the article is written in English, the abstract must also be translated into Spanish or Catalan.

A brief summary of the author's (or authors') curriculum vitae must be included at the end of the article, along with the author's postal and email addresses.

The manuscript must be sent by email to: sdpeda@urv.cat

The subject field of the email should state: Proposal for an article in the journal Universitas Tarraconensis. Two versions of the article must be sent: the first must the complete text including the name(s) of the author(s), whereas the second must not include the name(s) of the author(s). The file of the second text must be named: article-review.

Once the article has been received, an email will be sent to the authors to inform them that the review phase has started.

Font and margins

Articles must be use 10-point Arial font and justified alignment. Paragraphs must not be indented at the beginning. The margins of the document will be:

- Left: 2.5cm
- Right: 2.5cm
- Upper and lower: 2.5cm
- Header: 1.25cm
- Footer: 1.25cm

All of the article (including notes, bibliography, tables and any other additional elements) must be written with single line spacing and with the pages numbered.

Style of headers

The manuscript's headers must coincide with the five levels established by the APA:

CENTERED HEADER IN UPPER CASE (level 5)

Centred header, with Upper and Lower Case (level 1)

Centred Header, with Italics, Upper and Lower Case (level 2)

Heading Left, left indented, with Italics, Upper and Lower Case (level 3)

Tabbed header, with Italics, Lower case and ending in a full-stop (level 4)

References in the text

Direct references to other sources must be in one of the following two formats, depending on the context:

Reference number one:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (Apple, 2011, p. 6).

Reference number two:

Apple (2011) says the following:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (p. 43).

It is necessary to ensure the quality of any photographs, diagrams, tables or other images used, and these must be centred and with no text on either side. The maximum width must be 12 cm and the maximum height must be 19 cm.

Copyrights

The author(s) must obtain the necessary permission to reproduce all the documental sources used in the manuscript. The author(s) will obtain and present the permission given to use the images, audio files, and any other source used, if these are not the original work of the author(s).

References

The following models must be used in the references section:

Books

Freire, P. (1970**).** *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Book chapters

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. In J.A. Banks and C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Conference papers

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 April.

Journal articles

Apple, M.W. (2011). Rightist Education and Godly Technology: Cultural Politics, Gender, and the Work of Home Schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5-33.

Electronic sources

Choose the appropriate model from:
http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Review process

All articles submitted to this journal undergo a rigorous process of blind peer review.

Once the article has been received in accordance with the established criteria, it will be passed onto to two reviewers with established reputations in the field who will each write a short report on the article stating whether or not the article should be published, and if so, under what conditions.

Once the review period is over (approximately 3 months) the author(s) will be informed whether the article has been declined or accepted (without changes or subject to changes).

Boletín de suscripción

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envie aquest Boletín con el resguardo de la transferencia bancaria o el cheque nominativo a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

También puede llamar al teléfono 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Deseo suscribirme a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia por el periodo de un año y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción año.....

Deseo recibir los números atrasados.....

Si desea factura, adjunte los seguientes datos:

* Número de NIF.
* Nombre completo del Centro
* Persona de Contacto (para a centros)
* Dirección Postal

Código Postal..... Ciudad..... País.....

Teléfono o teléfonos de contacto.....

Fax.....

Correo electrónico.....

Formas de Pago

1ª Domicialiación bancaria. Indique

Entidad..... Oficina..... DC.....

Nº Cuenta.....

2º Cheque nominativo a nombre de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Cheque talón nº.....

3º.- Transferencia a (preguntar al Departamento).

Precio de la suscripción 12 euros.

Un sólo número 6 euros.

Existe la posibilidad de gestionar el intercambio de revistas, solicitándolo al comité de redacción.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Enviï aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF:

* Nom complet del Centre

* Persona de Contacte (per a centres)

* Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domicialiació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (pregunti al Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l' intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comité de redacció.